

**UNIVERSIDAD RICARDO PALMA**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN DOCENCIA SUPERIOR**



**LA EXPRESIÓN ESCRITA DEL IDIOMA  
FRANCÉS Y LAS MANIFESTACIONES DE ERROR  
COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN DE  
LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE  
TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN**

Tesis para optar el Grado Académico de Maestro en Docencia Superior

**AUTOR: BACHILLER JEAN-NORBERT PODLESKIS**

**ASESOR: DOCTOR WILLIAM TORRES ACUÑA**

**2016**

*Dedicatoria*

*El autor agradece a los profesores del área de francés básico de la  
Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad*

*Ricardo Palma, por su apoyo a la presente investigación.*

*Igualmente mis agradecimientos a Elsa Guanilo y Carolina Paz por su  
participación.*

*Y a mi madre, Nadia Podleskis, por su colaboración y su apoyo.*

# Tabla de Contenido

Tabla de Contenido.....	3
Índice de Tablas.....	5
Índice de Figuras .....	8
Resumen .....	9
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO.</b> .....	<b>10</b>
1.1. Introducción.....	10
1.2. Formulación del problema y justificación del estudio .....	11
1.3. Antecedentes relacionados con el tema .....	15
1.3.1. Evolución de la evaluación de la producción escrita.....	15
1.3.2. La enseñanza del francés en la Universidad Ricardo Palma. ....	16
1.4. Objetivos de la investigación.....	17
1.5. Limitaciones del estudio .....	17
<b>CAPITULO II: MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>19</b>
2.1. Bases teóricas .....	19
La exigencia de objetividad en la evaluación. ....	30
2.2. Definición de términos usados. ....	41
2.3. Hipótesis .....	42
2.4. Variables.....	42
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>44</b>
3.1. Diseño de investigación.....	44
3.2. Población y muestra. ....	44
3.3. Técnicas e instrumentos .....	46
3.4. Recolección de datos .....	47
<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS</b> .....	<b>48</b>
4.1. Resultados.....	48
4.1.1. Hipótesis específica 1 .....	48
4.1.2. Hipótesis específica 2 .....	51
4.1.4. Hipótesis específica 3 .....	53
4.2. Análisis de resultados. ....	55
4.2.1. Hipótesis específica 1 .....	55

4.2.2. Hipótesis específica 2 .....	56
4.2.3. Hipótesis específica 3 .....	58
4.2.4. Hipótesis general .....	58
<b>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>60</b>
5.1. Conclusiones.....	60
5.2. Recomendaciones.....	60
Referencias bibliográficas .....	61
<b>A N E X O S .....</b>	<b>66</b>
Anexo 1: Estudio descriptivo de los errores cometidos por los alumnos.....	67
Anexo 2: elaboración del criterio de calificación.....	92
Anexo 3: Clasificación de los tipos de error utilizada en la fase exploratoria de la investigación: definición de tipos y sub-categorías.....	97
Error de ortografía (ORTOGRAFÍA).....	97
Error de morfología (MORFOLOGÍA).....	97
Anexo 4: Clasificación general de errores y Frecuencia de errores por categoría ...	106
Anexo 5: hojas de prueba.....	114
Anexo 6: instrucciones para el examinador.....	126
Anexo 7: Cuestionario aplicado a los jueces .....	128
Anexo 8 <sup>a</sup> Tablas de equivalencia percentil entre las variables “errores por palabra” y “nota final del curso” .....	130
Anexo 8b Tablas de equivalencia: intervalos de frecuencia de error y nota de producción escrita.....	136

# Índice de Tablas

Tabla 1. Fragmento de matriz utilizada en tests oficiales de francés (CIEP, 2015).....	13
Tabla 2. Población y muestra de la toma de datos exploratoria .....	45
Tabla 3. Población y muestra de la segunda toma de datos .....	45
Tabla 4: Coeficiente de correlación intraclase .....	49
Tabla 5: Coeficiente de correlación intraclase (definición de acuerdo absoluto).....	49
Tabla 6. Resultados de la evaluación de una muestra de 20 sujetos, por 3 evaluadores.	50
Tabla 7. Divergencia máxima entre examinadores. ....	50
Tabla 8. Prueba Kolmogorov-Smirnov de una muestra, variables “nota obtenida según la cantidad de errores por palabra” y “nota obtenida según la rúbrica del DELF” ....	52
Tabla 9. Correlación entre las variables “nota según cantidad de errores” y “nota según rúbrica del DELF” .....	52
Tabla 10. R cuadrado en la correlación “nota según cantidad de errores” y “nota según rúbrica del DELF” .....	53
Tabla 11. Estadísticos de las variables “nota según cantidad de errores”, “nota según rúbrica del DELF” .....	53
Tabla 12. Prueba t de muestras relacionadas, variables “nota según cantidad de errores”, “nota según rúbrica del DELF” .....	53
Tabla 13. Resultados de la encuesta a jueces. ....	54
Tabla 14. Distribución de errores por tipo de unidad afectada y naturaleza estructural del error. ....	68
Tabla 15. Distribución de errores por tipo de unidad afectada y naturaleza estructural del error (porcentaje del total de errores). ....	69
Tabla 16. Ocurrencias de error por palabra: frecuencia absoluta y porcentaje respecto al total de errores, tipos de error más frecuentes para la palabra. ....	71
Tabla 17. Distribución de errores según categoría morfológica y tipo de error (porcentaje sobre el total de errores) .....	74
Tabla 18. Hispanismos por tipo de error .....	78
Tabla 19. Detalle de errores de concordancia.....	79
Tabla 20. Frecuencia de sub-tipos de errores de estilo.....	81
Tabla 21. Distribución por nivel de la media de errores de estilo (errores por palabra)	82

Tabla 22. Frecuencia de errores de conjugación: distribución por verbos. ....	83
Tabla 23. Distribución de errores de sintaxis, por sub-tipo. ....	84
Tabla 24. Errores de conmutación (sintaxis) por categoría morfológica .....	84
Tabla 25. Errores de palabra faltante por categoría morfológica. ....	85
Tabla 26. Distribución de errores sintácticos de selección de modo o tiempo, según tiempo y modo verbal .....	86
Tabla 27. Distribución de errores de puntuación, por sub-tipo y sub-sub-tipo .....	87
Tabla 28. Distribución de errores de vocabulario, según sub-categorías .....	88
Tabla 29. Errores de ortografía según sub-tipo. ....	89
Tabla 30. Cuadro comparativo de frecuencia de palabras con doble consonante y errores en doble consonante encontrados. ....	90
Tabla 31. Errores de pensamiento, por sub-tipo .....	91
Tabla 32. Cantidad de errores por categoría.....	109



# Índice de Figuras

Figura 1: Ejemplo de producción escrita (español) .....	10
Figura 2. archivo Excel usado para para obtener la nota del alumno.....	96

# Resumen

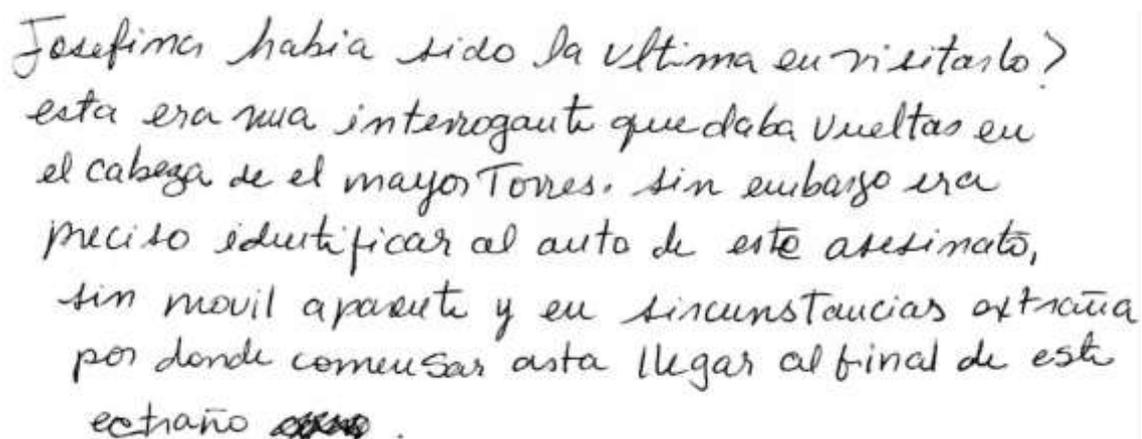
La presente investigación se propuso evaluar la validez y confiabilidad de un criterio de calificación de la producción escrita en francés lengua extranjera, basado en la frecuencia de errores cometidos. En una primera fase se identificó y clasificó los errores de 200 pruebas de alumnos de la Carrera de Traducción e Interpretación de la Universidad Ricardo Palma, estableciendo luego una norma de calificación que relacionaba la frecuencia de errores con la nota final del curso de francés seguido por el alumno. Este criterio de calificación se puso a prueba respecto a tres aspectos: validez, confiabilidad, y funcionalidad para el examinador. Los resultados apuntan a una alta confiabilidad y funcionalidad; respecto a la validez, plantean la necesidad de desarrollar pesos diferenciados para los distintos tipos de error, para lo cual se requeriría un corpus mayor.

**Palabras Claves:** evaluación; expresión escrita; francés; error; traducción.

# CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO.

## 1.1. Introducción

Aunque este trabajo concierne a la expresión escrita en estudiantes de francés, consideremos, a modo de ejemplo, este texto de un estudiante de español (figura 1):



Josefina habia sido la ultima en visitarlo? esta era una interrogante que daba vueltas en el cabeza de el mayor Torres. sin embargo era preciso identificar al auto de este asesinato, sin movil aparente y en circunstancias extrañas por donde comenzar asta llegar al final de este extraño ~~evento~~.

Figura 1: Ejemplo de producción escrita (español)

Podemos observar que tiene diversos errores (falta tilde en “última”, hay un error de concordancia – “el cabeza”, la oración final está incompleta, etc.). ¿Qué calificación debería entonces ponerle un profesor de castellano? ¿quitarle un punto por error? ¿medio punto? ¿diferenciar los tipos de error? ¿Hacer una estimación global de su nivel? ¿aplicar una rúbrica? ¿qué elementos incluiría en ella? La reflexión sobre esto parece indicar que, mientras que la identificación de los errores es una tarea sobre la que es fácil encontrar consensos, el sistema de calificación resulta más polémico.

Este último punto fue el que motivó la presente investigación. El autor es profesor de francés en la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas, y como tal está llevado en su labor cotidiana a corregir y calificar textos escritos en francés por sus alumnos.

Una de las preocupaciones de todo evaluador es que su evaluación sea lo más objetiva posible, y que brinde además una calificación que exprese cabalmente la competencia del alumno. Los sistemas más utilizados en la evaluación de la producción escrita logran niveles satisfactorios de validez y exhaustividad, pero mantienen aún cierto grado de subjetividad. Aunque esto es esperable en la práctica educativa, también resulta cierto que encontrar modos de evaluación lo más objetivos posibles es siempre deseable.

La presente investigación buscó evaluar el potencial de un criterio de calificación basado en el conteo de errores, como forma de lograr una evaluación que reduzca aún más la participación del juicio subjetivo en la calificación de la producción escrita. Adicionalmente, se hizo un repertorio de los errores cometidos a fin de poder describir los errores cometidos por la población de estudio, los alumnos de francés de la Facultad de Lenguas Modernas.

En el presente capítulo se presenta el tema de estudio, su problemática y antecedentes, definiendo objetivos y limitaciones. El segundo capítulo presenta el marco teórico de la investigación, reseñando investigaciones sobre temas afines y abordando la temática de la enseñanza del idioma en las carreras de traducción y la legitimidad de un criterio de evaluación basado en la cantidad de errores; finalmente se definen las variables e hipótesis en estudio.

En el tercer capítulo se describe la metodología de investigación, y en el cuarto capítulo se presentan y analizan los resultados de la investigación. El quinto capítulo brinda algunas conclusiones y recomendaciones. El anexo 1 contiene la descripción detallada de los errores observados.

## **1.2. Formulación del problema y justificación del estudio**

### **El problema**

El tema de la evaluación ocupa desde hace mucho tiempo un lugar importante en la educación. El siglo XX ha tecnificado este aspecto, convirtiéndolo en un tema específico de estudio. Esto se aplica también a la enseñanza de idiomas.

De acuerdo con Noël-Jothy & Sampsonis (2006, p. 42), cinco criterios son importantes de tomar en cuenta para la evaluación en la enseñanza de idiomas: la validez, la

confiabilidad, la objetividad, la factibilidad y la equidad. La validez alude a que el procedimiento de evaluación evalúe efectivamente lo que se quiere evaluar, y no otra variable; el requerimiento de confiabilidad supone que el procedimiento de evaluación mantenga resultados constantes entre dos evaluaciones similares del mismo sujeto; la objetividad se refiere al hecho de que la evaluación no varíe según el evaluador; la factibilidad supone que la prueba puede efectivamente ser aplicada y corregida, y realizada por el alumno (conciérne aspectos como tiempos, claridad de las consignas, tiempo necesario para la corrección, etc.); la equidad apunta al hecho de que la evaluación no produzca resultados distintos por causas ajenas a la variable en estudio: esto implica también la adecuación del instrumento de evaluación a la población a la que se aplica).

Desde la primera mitad del siglo XX, la enseñanza de idiomas se ha centrado en cuatro competencias: comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita, y expresión oral. Cada una de ellas tiene su propio instrumental de evaluación.

Respecto a la evaluación de la expresión escrita, una primera observación (y con ella comenzamos la exposición del problema) es que existe una gran variedad de instrumentos, variedad que está ligada a la existencia de distintas escuelas de pedagogía del idioma, a la multiplicidad de métodos de enseñanza, a los distintos objetivos de la misma, a las diferencias de nivel de los alumnos, y a las opciones institucionales y personales del docente. Una encuesta informal efectuada entre los profesores de francés de la Universidad Ricardo Palma muestra una diversidad de formas de evaluar la expresión escrita, incluso dentro de un mismo nivel, aunque el método general podía dividirse en dos tipos: 1) restar puntos por error; 2) usar alguna clase de rúbrica.

La rúbrica es en nuestros días uno de los métodos más usados para calificar trabajos en el ámbito educativo. Como instrumento de evaluación tiene varias ventajas, como la estandarización, es decir, los mismos criterios se aplican a todos (Vásquez, 2010), la claridad de los criterios, una menor subjetividad, la adaptación de los criterios a la tarea (Lorenzana, 2012, p. 63). Diversos autores también apuntan a sus ventajas como instrumento pedagógico (orientan al estudiante para que sepa lo que se espera de él, contiene una definición operativa de la competencia, etc.).

En el marco de la enseñanza de idiomas, las rúbricas son ampliamente utilizadas, y la evaluación de la expresión escrita suscribe a ello. Sin embargo, a pesar de que buscan

minimizar la subjetividad, en educación las rúbricas suelen tener criterios cualitativos, que demandan una estimación subjetiva por parte del examinador. En el ejemplo de la Tabla 1 se observa que las escalas de calificación (las series de puntajes posibles)

Tabla 1. Fragmento de matriz utilizada en tests oficiales de francés (CIEP, 2015)

<b>Respect de la consigne</b> Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	0	0.5	1	1.5	2				
<b>Capacité à présenter des faits</b> Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
<b>Capacité à exprimer sa pensée</b> Peut présenter ses idées, ses sentiments et ou ses réactions et donner son opinion.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
<b>Cohérence et cohésion</b> Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3		

varían, lo cual corresponde al peso diferenciado de los criterios. Los descriptores de cada nivel de escala (es decir, las descripciones del rendimiento correspondientes a cada puntaje) no figuran en el mismo instrumento pero el corrector puede encontrarlos en el manual correspondiente. En pocos casos el descriptor es inequívoco, como por ejemplo en el primer criterio (“respeto de la consigna”, sub criterio “respeto el número mínimo de palabras”): el manual indica en ese caso el número de palabras correspondiente a cada puntaje. En el segundo criterio (“capacidad para presentar hechos”), se señala que el criterio es la cantidad de hechos presentados, en relación con el número de palabras, pero sin ofrecer una proporción para cada puntaje. En el tercer criterio la indicación es aún menos precisa, de modo que el corrector debe atribuir parte del puntaje de acuerdo a una estimación subjetiva del grado en que se presenta el criterio.

De este modo, a pesar de las muchas indicaciones tendientes a orientar y estandarizar la corrección, la atribución de puntajes aún contiene un grado de subjetividad relativamente alto que implica, finalmente, una diferencia interevaluador que puede llegar a 24% de la nota máxima posible, aún en exámenes internacionales como los DELF/DALF (los diplomas de certificación de lengua francesa más conocidos). En el caso de estos exámenes, la norma es que cada prueba sea corregida por dos evaluadores; las directivas de ese examen plantean que una diferencia de hasta 6 puntos – sobre un máximo posible de 25 – entre los evaluadores es tolerable, debiendo luego hacerse el promedio entre ambas notas; con una diferencia mayor, los exámenes deben ser revisados nuevamente. Diversos autores han señalado que las rubricas del DELF/DALF no tenían un buen nivel de confiabilidad inter-evaluadores (Dupuy, 2004).

Frente a ello, una posibilidad relevante sería abordar la evaluación de la expresión escrita a partir del conteo de errores cometidos, ya que esta medida, cuantitativa, permitiría un mayor nivel de objetividad y una adecuación a la norma de los estudiantes de la carrera.

La presente investigación tuvo como ámbito la enseñanza del francés en la carrera de traducción e interpretación impartida por la Universidad Ricardo Palma, y se centró en la evaluación de la expresión escrita basada en el conteo de errores. No se había estudiado en la Universidad Ricardo Palma la distribución de errores cometidos por los alumnos de la carrera, ni a nivel cualitativo ni a nivel estadístico. Pareció pues importante investigar este aspecto, y evaluar el potencial de una evaluación basada en errores.

Teniendo en cuenta lo anterior nos planteamos el siguiente **problema principal**:

¿Es posible definir un criterio de evaluación de la expresión escrita de alumnas/os de francés para la carrera de traducción, que estando basado en la frecuencia de errores, cumpla con criterios de confiabilidad y validez, y sea funcional para los profesores del curso?

Esta interrogante mayor nos llevó a varios **problemas secundarios**:

¿Qué tipos de error cometen los alumnos en expresión escrita, y qué los explica?

¿Se puede lograr un nivel razonable de objetividad de la evaluación de la expresión escrita, basándose en la frecuencia de errores cometidos?

¿Qué niveles de validez y confiabilidad alcanza ese criterio?

### **Justificación del estudio**

Esta investigación se justificó en la medida en que de ser concluyente aportaría una estrategia de evaluación de la producción escrita objetiva y adecuada a los estudiantes que se evalúan, ofreciendo además un estudio sistemático de los errores en producción escrita cometidos por los alumnos de francés de la carrera, estudio que no se había hecho hasta el momento.

Este estudio se justificaba concretamente porque los profesores de francés de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas, podrían contar con un instrumento útil tanto para la evaluación formativa como para la evaluación sumativa. Para la evaluación formativa,

porque un conocimiento sistemático de los errores permitiría también un abordaje más sistematizado y explicativo de los errores, permitiendo también plantear anticipadamente estrategias de corrección. Para la evaluación sumativa, porque estaría basado en los estándares de los estudiantes de la Facultad.

### **1.3. Antecedentes relacionados con el tema**

#### **1.3.1. Evolución de la evaluación de la producción escrita**

En la época moderna, la educación tradicional – que en idiomas competió en un inicio al latín y al griego clásicos, – no distinguía como se hace actualmente la producción escrita como una competencia particular, sino como una manifestación más del conocimiento del idioma, relativamente arbitraria. Aunque la evaluación principal era escrita, no se evaluaba la producción original sino la traducción de textos, inversa (“version” en francés) y directa (“thème”) (Vignes, 2008, p. 10).

A partir del siglo XVII, se empiezan a enseñar de modo más sistemático idiomas vivos, atendiendo entonces a la necesidad de expresarse verbalmente y por escrito. Dado el contexto de la enseñanza (generalmente alumnos individuales, no clases), no había sistemas de calificación, sino correcciones y explicaciones al alumno (Rodríguez, 2003).

La evaluación se concentraba en la corrección de los errores cometidos. Cuando en el siglo XIX se empieza a calificar de manera más sistemática, los errores cometidos se convierten en penalizaciones.

En el siglo XX se sistematiza la noción de habilidades (hoy llamadas competencias) de expresión y comprensión, oral y escrita, y se asume la necesidad de una evaluación diferenciada (Vignes, 2008, p. 13). También se distingue entre evaluación sumativa (que define si el alumno aprueba el curso) y formativa (cuyo objetivo es identificar los errores y sus causas para permitir al alumno corregirlas).

En la segunda mitad del siglo XX, la evaluación deja de centrarse en el error, que es asumido como parte del aprendizaje (Collombat, 2013). La noción de “interlengua” (Peris, 2007) como estadio de aprendizaje de una lengua recoge el hecho de que aprender un idioma, descubrir sus reglas, implica ir haciendo hipótesis sobre el idioma, algunas de las cuales son ciertas y otras no. El error debe concebirse como un efecto de una hipótesis

equivocada, y hacia la corrección de la hipótesis, más que del error mismo, es que debe dirigirse la evaluación, si se quiere que sea útil para el aprendizaje.

Durante el siglo XX y de manera acentuada en las últimas décadas, la evaluación en la enseñanza de idiomas se ha ido tecnificando más, recogiendo los aportes de la psicometría y adecuándose a los marcos teóricos de la enseñanza de idiomas. Al iniciarse el Siglo XXI, el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Idiomas viene marcando la pauta en la enseñanza de idiomas, y también en la evaluación, al definir niveles de aprendizaje homogéneos para todos los idiomas de la Unión Europea. Ese marco común también define la expresión escrita como una de las competencias necesarias para el aprendizaje del idioma.

### **1.3.2. La enseñanza del francés en la Universidad Ricardo Palma.**

La Universidad Ricardo Palma inició la carrera de Traducción e interpretación en 1971, pocos años después de la fundación de la universidad. Desde la fundación del Programa Académico de Intérpretes y Traductores hasta la fecha, la enseñanza de la carrera ha ido ganando en público y especialización, en forma paralela al desarrollo de la profesión de traductor en el Perú.

La enseñanza de la carrera incluye la enseñanza del idioma desde el nivel principiante (salvo para el idioma inglés), durante los tres primeros años de la carrera, y en forma paralela a los cursos de Estudios Básicos y de teoría de la traducción. Al cabo de esos tres años los alumnos deben alcanzar el nivel B1 definido en el Marco Común Europeo de Referencia para los idiomas. Los cursos prácticos de traducción se inician en su mayoría al término del aprendizaje del idioma.

Ello supone que los alumnos de francés están divididos en 6 niveles, según el ciclo que cursan (francés I para alumnos de primer ciclo, francés 2 para alumnos de segundo ciclo, y así hasta francés 6, sexto ciclo).

Este estudio buscó proponer estrategias de evaluación de la producción escrita francesa en el marco del aprendizaje del idioma, durante los 6 primeros ciclos de la carrera.

## **1.4. Objetivos de la investigación**

### **Objetivo general**

Evaluar las características de validez y confiabilidad de un criterio de calificación de la expresión escrita basado en la frecuencia de errores.

### **Objetivos específicos**

1. Diseñar y aplicar criterios e instrumentos de identificación y clasificación de los errores cometidos por los alumnos en expresión escrita
2. Comprobar las características de validez y confiabilidad del criterio de evaluación propuesto.
3. Elaborar una descripción cualitativa de los errores cometidos por los alumnos de traducción de la Universidad Ricardo Palma.

## **1.5. Limitaciones del estudio**

### **Facilidades**

El estudio pudo desarrollarse sin mayores contratiempos gracias a la colaboración de autoridades y profesores de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma.

### **Ámbito**

La investigación se desarrolló en dicha Facultad; la toma de datos se realizó en dos etapas, en 2012 y 2013. La población de estudio estuvo constituida por los alumnos de los cursos del área de Francés Básico de la carrera de traducción e interpretación.

### **Limitaciones**

- El estudio exploratorio se basó en una sola producción escrita por alumno, lo cual puede haber tenido algunos efectos adversos:
  - redujo la cantidad total de errores a analizar
  - el tema de la redacción no varía por alumno, lo cual magnifica los eventuales efectos del tema motivador sobre el desempeño del alumno.

- El análisis exploratorio de los errores (que incluyó corrección de las pruebas de producción escrita y categorización de los errores) fue realizado por una sola persona (el autor de la tesis); posiblemente un trabajo en equipo habría permitido multiplicar los puntos de vista y mejorar el trabajo de clasificación de los errores.

# CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

## 2.1. Bases teóricas

### Investigaciones realizadas sobre el tema

La revisión de investigaciones relativas al tema de la evaluación de la producción escrita en el marco de la enseñanza del Francés Lengua Extranjera (FLE) muestra ciertas líneas de investigación preponderantes: tentativas de actualización de la evaluación de la producción escrita, a la luz de teorías lingüísticas o pedagógicas más recientes, en particular la gramática de texto (desde el punto de vista de la coherencia); análisis de las interferencias del idioma materno; elaboración de plantillas de corrección; y uso de software para la revisión de corpus.

Chraloeng (2001) buscó verificar hasta qué punto las correcciones de la producción escrita de alumnos de Francés Lengua Extranjera del instituto Tecnológico de Camboya recogen los aportes recientes de la lingüística textual (o si siguen siendo tributarios del abordaje normativo con el que fueron formados los docentes). Para ello analizó una muestra aleatoria de 20 producciones escritas ya corregidas en las condiciones habituales, revisándolas a fin de registrar exhaustivamente sus errores (clasificados previamente), y analizando luego qué errores fueron corregidos, y cuáles no, por los docentes.

Los errores fueron clasificados en dos grandes tipos: intrafrásticos (dentro de la oración) e interfrásticos (de articulación de todo el texto). El primer tipo de error es el que los docentes atienden de forma tradicional: incluyen errores de ortografía, morfosintaxis, vocabulario y puntuación; también incluyen recursos anafóricos, y uso de conectores, elementos que ya tienen que ver con el segundo tipo, pero que al estar ligados a elementos intrafrásticos reciben tradicionalmente atención de los profesores. El segundo tipo de errores se define en relación a marcos teóricos más recientes, conocidos a medias por los profesores por vía de los métodos comunicativos, pero con frecuencia poco implementados. Se definen en esta segunda tipología dos categorías:

errores de planificación general del texto, en relación a la consigna del ejercicio y a las formas de redacción tradicional; e inaplicaciones de las meta-reglas de repetición (un texto coherente debe contener repeticiones de algunos elementos de información a lo largo de su desarrollo, que permitan al lector retomar y seguir el hilo de las ideas) y progresión (un texto coherente debe ir añadiendo elementos de información nuevos a lo largo de su desarrollo), definidas en los años 70 por Michel Charolles (1978). El trabajo proporciona además, en su desarrollo, una tipología fina de errores intrafrásticos, ligada en parte al contexto khmer-hablante.

Las conclusiones del autor muestran principalmente que parte de los errores más recurrentes se deben al aprendizaje previo del khmer, o al aprendizaje previo del francés en su forma oral; asimismo, que buena parte de los errores no corregidos tiene que ver con elementos anafóricos o conectores, lo cual probablemente se deba a que la corrección de ese tipo de errores obliga al corrector a volver hacia atrás en la lectura del texto, lo cual le exige un mayor gasto de tiempo; por otra parte, que los errores de organización textual (del segundo tipo) han sido muy poco corregidos por los docentes, confirmando la hipótesis de que los aportes más recientes de la lingüística no han sido incorporados a la práctica de corrección; y finalmente, que probablemente el nivel de dificultad de los ejercicios fue excesivo para el nivel de francés de los alumnos. Por último, entre otras sugerencias, Chraloeng plantea que los docentes y alumnos puedan contar con un marco objetivo e incluso códigos claros de corrección del escrito.

Simard (2007) realizó un estudio relativo a las “rupturas de coherencia” en la producción escrita de estudiantes de FLE de nivel avanzado, en la Universidad de Quebec en Chicoutimi. El objetivo de su estudio fue registrar y analizar la presencia de elementos previamente categorizados, que significaban un déficit en la organización del texto. La tipología de rupturas de coherencia incluía tres grandes clases: nivel referencial (referida a elementos anafóricos), nivel narrativo (conectores y articulación), nivel enunciativo (tiempos, personas).

El corpus estuvo constituido por 15 producciones escritas en francés de estudiantes anglófonos y arabófonos, inscritos en cursos de Francés Segunda Lengua de nivel avanzado. Los textos fueron informatizados y analizados a nivel local y global. Las

producciones escritas consistieron en la respuesta libre a una misma pregunta motivadora. No se impusieron limitaciones de género, ni de cantidad de palabras.

El estudio permitió constatar que las rupturas de coherencia más frecuentes se sitúan a nivel narrativo, y consisten en la falta o el mal uso de un conector. A nivel referencial, las principales rupturas consisten en la repetición excesiva de un término y la ausencia de pronominalización, o pronominalización inadecuada o ambigua. A nivel enunciativo, el empleo de los tiempos del pasado constituye la principal dificultad.

Ruzibiza y de Ketele (2007) buscaron comparar los efectos del abordaje por competencias en relación con la pedagogía tradicional en una situación de aprendizaje del FLE en contexto anglófono (Ruanda). Según los autores, frente al abordaje tradicional, el abordaje por competencias aparece como más centrado en el alumno, que asume un rol más activo, y promoviendo una serie mayor de habilidades, movilizadas durante el aprendizaje.

La Universidad Nacional de Ruanda obliga a sus ingresantes a saber francés e inglés desde el primer año. Esto implica que, durante el primer año de universidad, los francófonos estudien el idioma inglés, y los anglófonos, el idioma francés. El grupo de estudiantes anglófonos, que hicieron su escolaridad en inglés, y cuya edad fluctuó entre 18 y 43 años, constituyó la población de estudio. Se extrajo de esa población (129 alumnos/as) una muestra aleatoria de 72 sujetos, dividida por mitad en grupo experimental y grupo control. Cada grupo fue dividido en dos clases, en obediencia a los requerimientos de enseñanza del FLE en buenas condiciones (36 sería un grupo muy grande).

Teniendo en cuenta las características del aprendizaje del FLE en esta población, se buscó evaluar en qué medida la aplicación de actividades de aprendizaje y de evaluación criterizada centradas en la pedagogía de integración de competencias podría favorecer la construcción y el desarrollo de habilidades escriturales de base. El estudio se focalizó en la evaluación de un tipo particular de producción escrita, el resumen, a fin de delimitar el campo de estudio y tomando en cuenta la importancia de saber resumir en el contexto universitario.

La hipótesis central del estudio fue que, debido a que el resumen es una macro-competencia que moviliza una serie de recursos, una estrategia de aprendizaje centrada en la integración de competencias tendría mejores resultados que el abordaje tradicional.

Para poner a prueba esa hipótesis se comparó el rendimiento en la producción de un resumen de un grupo experimental que recibió una enseñanza por profesores de la institución previamente capacitados especialmente para aplicar la estrategia estudiada, y un grupo control que recibió la instrucción habitual en la Universidad. El instrumento de prueba fue una tarea de resumen evaluada según un baremo ad-hoc validado por expertos, cuya fiabilidad fue comprobada estadísticamente. El instrumento arrojaba un puntaje directo, y se definió también un puntaje mínimo de aprobación.

Para comprobar la hipótesis se compararon los promedios mediante la *t* de Student. Se comparó también las tasas de aprobación de la prueba. Mediante esos estadísticos se comprobó la equivalencia entre grupo control y grupo experimental en el pre-test, y la diferencia estadísticamente significativa en el post-test. El porcentaje de aprobación en el post test fue de 66.7% para el grupo experimental y de 36.1% para el grupo control (en pre-test, los porcentajes habían sido 13.9 y 16.7 respectivamente), pudiéndose concluir que la metodología por competencias se reveló superior en este caso. Se advierte que los resultados deberían ser verificados con muestras mayores para poder ser generalizados.

Bahloul (2007) efectuó un estudio descriptivo que buscaba registrar los errores en producción escrita en francés por parte de estudiantes de FLE arabófonos. El estudio pone el acento en una perspectiva contrastiva (analiza los errores poniéndolos en relación con el árabe), y constructivista (concretamente, en este caso, asume los errores, más que como faltas a la norma, como soluciones a los problemas lingüísticos características de una etapa de aprendizaje del idioma, la “interlengua” correspondiente al nivel del alumno).

La población de estudio estuvo compuesta por estudiantes de tercer año de la Universidad de Annaba, Argelia, a los que se les solicitó su participación voluntaria.

Participaron 36 sujetos, 28 mujeres y 8 hombres, de entre 21 y 25 años, la mayoría con perfil científico o técnico. Proviene de estrato socio-económico bajo, donde no se practica el francés, y no tienen mayor interés por el idioma. Se seleccionaron 162 producciones de los 36 alumnos, de las que se evaluó efectivamente un total de 54. El análisis de las producciones se efectuó desde dos perspectivas: la contrastiva y la constructivista. Desde el primer punto de vista, se planteó el estudio de los errores buscando elementos previsible a nivel de los dos sistemas lingüísticos en contacto (el francés y el árabe). Desde la segunda perspectiva, se analizaron los errores en relación con el proceso de aprendizaje en curso. Cada perspectiva dio lugar a un instrumento de observación.

La clasificación de errores obtenida es la siguiente: calco de la estructura árabe; errores sistémicos (error por incomprensión del sistema de la lengua, producida por influencia del árabe); transposición de conectores árabes; errores pragmáticos, ligados a desconocimiento de la cultura. El autor sugiere utilizar en clase los errores desde una doble perspectiva: contrastar con el idioma árabe explicitando las diferencias entre los idiomas; y usar los errores para subrayar aspectos particulares del francés.

Simard (1996) efectuó un estudio cuyo objetivo central fue establecer criterios de valor diagnóstico para la corrección de la producción escrita, en el marco de una evaluación formativa. El principal teórico de referencia es Robert Gagné. La autora formula 3 objetivos concretos: escoger y justificar los elementos de una plantilla de corrección de las producciones escritas de alto valor diagnóstico, que lleve al “escribiente” a realizar aprendizajes; “reconciliar” la plantilla con un nuevo abordaje de evaluación formativa, y por ello mismo, determinar algunos principios subyacentes al uso de ese abordaje; elaborar, a modo de modelos, algunos ejercicios de apoyo a la evaluación

La construcción de la plantilla se apoyó en los trabajos de Boyer, Roy y Roy citados por la autora. La plantilla inicial fue progresivamente perfeccionada a partir de aplicaciones de prueba llevadas a cabo entre 1992 y 1995 en medio universitario. La plantilla fue aplicada a producciones escritas (principalmente disertaciones e informes) de estudiantes de Educación de la Universidad de Quebec. La versión final es la doceava y fue aprobada por el conjunto de docentes involucrados en el estudio. En 1995 se aplicó

una versión restringida de la plantilla para la corrección de varios cientos de pruebas escritas de 19 estudiantes de 5to de primaria del colegio Selwin House, en Canadá. La plantilla contiene 9 grandes categorías: ortografía, morfología, concordancia, estructura de la oración; puntuación y otros signos convencionales, vocabulario, estilística (precisión, concisión, armonía), calidad textual (organización, cuidado de la coherencia interna, respeto de las reglas del género) y calidad del pensamiento (elección y precisión de las ideas, lógica del texto y encadenamiento de las ideas, profundidad y originalidad). Cada una de esas categorías se subdivide a su vez en múltiples tipos.

La plantilla incluye no sólo una clasificación de errores sino elementos estandarizados de corrección para cada tipo de error. Estos elementos no son códigos o abreviaciones de errores, sino consejos al estudiante. Por ejemplo, para un error de la sub-categoría 110 (ortografía acostumbrada), la anotación del profesor no va a ser una descripción del error, sino aconsejar al alumno a ver su diccionario. En algunos casos se entregó a los estudiantes una cartilla de códigos de corrección: el código de error que el corrector había anotado en la prueba del alumno iba en la cartilla, ya no con el nombre de error, sino con la sugerencia de corrección. Esto le daba un rol más activo al alumno frente a su prueba corregida, y le permitía ubicar su error dentro del sistema de la lengua. El estudio culmina presentando ejercicios de reforzamiento para diversos tipos de error.

Granfeldt (2006) efectuó un estudio de corpus con medios informáticos para evaluar la correlación entre el nivel gramatical y el nivel lexical en la producción escrita de estudiantes de Francés Lengua Extranjera. Se trabajó sobre un corpus ya existente, constituido en la Universidad de Lünd, que reúne producciones escritas de estudiantes suecos de francés en escuela secundaria, de distintos niveles, y producciones de un grupo de control de estudiantes de secundaria franceses. De ese corpus de 80 informantes se extrajo una muestra de 39, separados en dos niveles distintos de manejo del francés. El corpus fue tratado con diversos programas informáticos, en particular el Direkt Profil, creado por el autor, en etapa de prototipo.

Se definieron varios índices para el estudio. Para el aspecto lexical, la cantidad de palabras del texto, el largo promedio de las frases, el largo promedio de las palabras (según estudios, las palabras más frecuentes son más cortas), la diversidad lexical y la

rareza lexical; para el aspecto gramatical se utilizó un solo índice, la cantidad de verbos conjugados.

El estudio se propuso contestar a tres interrogantes: ¿qué variaciones intragrupalas (dentro de cada nivel) determinaban esos índices? ¿Qué variaciones entre niveles? y ¿cómo correlacionaban esos índices? Tras su cálculo los índices fueron analizados con estadística descriptiva, análisis de varianza y coeficiente de correlación de Pearson. De modo general, los resultados indican que: los alumnos de nivel más avanzado tienen resultados mejores en los índices evaluados (salvo el largo promedio de las oraciones, pero la diferencia no es estadísticamente significativa); que los índices varían más en los alumnos de nivel menos avanzado; y que el índice gramatical sólo correlaciona significativamente con el índice de rareza lexical: un mayor uso de formas verbales conjugadas corresponde a un menor recurso a palabras pertenecientes a las 1000 palabras más frecuentes en francés (es decir, a mayor performance gramatical, mayor amplitud de vocabulario).

### **Bases teóricas relacionadas con el tema**

#### **La enseñanza del idioma en la carrera de traducción**

Si bien, como es obvio, la traducción demanda el conocimiento de más de un idioma, la formación del traductor no necesariamente integra la enseñanza del idioma. Tricás (1998) es enfática en decir que “los Centros Universitarios dedicados a la enseñanza de la traducción se diferencian claramente de los centros de enseñanza de lenguas extranjeras”. Con frecuencia, pues, los Centros de enseñanza de la traducción no tienen cursos de idioma o los tienen para “perfeccionar y afianzar los conocimientos del estudiante” (Brehm, 1996). Ello no prohíbe, sin embargo, que un centro de enseñanza de la traducción se proponga integrar alumnos sin conocimiento previo del idioma B: en ese caso, la institución deberá asumir la enseñanza del idioma desde el nivel debutante; tal es el caso de la carrera de traducción en la Universidad Ricardo Palma.

La traducción inversa y la consiguiente necesidad de expresarse en el idioma extranjero.

Se suele llamar traducción directa a la traducción de un idioma extranjero al idioma materno del traductor, y traducción inversa a su recíproco, la traducción del idioma

materno a un idioma extranjero. En francés, se les llama respectivamente “version” y “thème” (Robert, 2007). Esta distinción es importante para el tema de este trabajo, ya que es la traducción inversa la que justifica el entrenamiento en expresión escrita del estudiante de traducción.

Ahora bien, uno de los grandes debates de la traductología se relaciona con la factibilidad de realizar una traducción inversa de calidad. Devilla (2010), siguiendo a varios autores, hace remontar a la obra de Johan Gottlieb Herder, en el siglo XVII, la idea, ya adelantada por Lutero, que no era posible hacer traducción inversa. Dicha idea va a ser defendida con frecuencia desde entonces, por ejemplo por Jean-René Ladmiral, quien afirma que “le thème n’existe pas” (la traducción inversa no existe; citado por Beeby, 1996), es una ilusión. Para otro ejemplo, véase este comentario de Mercedes Tricás:

...si la institución conoce la problemática del oficio del traductor y comprende la diferencia abismal que existe entre conocer una lengua y ser un buen traductor de la misma, encomendará los textos de otros idiomas, que deben verse al castellano, a traductores que posean éste como lengua materna y no al contrario, pues es necesario dominar a la perfección una lengua para poder emplear todos los recursos lingüísticos de la misma... (Tricás, 1998, p. 21).

Sin embargo, a pesar de que cualquiera que haya estudiado un idioma extranjero puede entender la dificultad mayor que entraña expresarse en ese idioma, y por ende la dificultad mayor de una traducción inversa, la mayoría de traductores admite la posibilidad de una traducción inversa (salvo en el Reino Unido, y el mundo anglo-sajón, de acuerdo con Beeby, 1996). Torre (1994) indica incluso que los estudios sobre afasias selectivas mostrarían que no hay una base neurológica para que la traducción directa sea más fácil que la inversa, lo cual relativiza ese interdicto. Por otra parte, no hay que olvidar que la reivindicación de la traducción directa, en el siglo XVI, coincide con la revalorización de las lenguas vernáculas respecto al latín, con lo cual se puede pensar que la traducción inversa (que era básicamente traducción al latín) puede haber sido combatida para disminuir la hegemonía de ese idioma, tanto como por sus dificultades.

Pero, sobre todo, como señala Beeby (1996), la traducción teórica es un imperativo del mercado: la demanda de traducciones inversas es en algunos casos mayor que la de traducciones directas (en Finlandia, las inversas serían al 80% del total, situación que

posiblemente se dé en muchos países con idiomas poco extendidos en el mundo o con poca inmigración). No preparar para la traducción inversa consistiría por tanto un déficit en la formación de traductores. La universidad Ricardo Palma incluye cursos de traducción inversa en su plan curricular.

De este modo, el entrenamiento en expresión escrita se fundamenta en la necesidad real de formarse en traducción inversa, necesidad básicamente impuesta por la práctica, pero con cierto fundamento en la teoría.

La expresión escrita en la enseñanza del idioma segundo.

Si se asume pues que el entrenamiento en expresión escrita es necesario, queda aún la interrogante de saber en qué medida y con qué objetivos.

Cabe señalar que la práctica de la formación de traductores por lo general plantea que los estudiantes se formen en dos idiomas extranjeros, “lengua B” y “lengua C”, como los llaman Brehm y Hurtado (1998) – el idioma A sería el materno. La formación en ambos idiomas es desigual, de modo que el traductor no maneja la lengua C tan bien como la B. Ello determina, entre otras cosas, que el traductor no pueda hacer traducción inversa en la lengua C, puesto que la traducción inversa demanda una mayor solvencia en idioma extranjero (de hecho, el reglamento español no lo permite; en Perú, los traductores juramentados sólo pueden hacer un tipo de traducción, sea inversa o directa, y en un solo idioma). La Universidad Ricardo Palma sigue esa división y forma a sus estudiantes en dos idiomas, uno principal y otro secundario. Sin embargo, no divide la enseñanza de cada idioma según su opción (principal o secundario), de modo que la enseñanza del idioma se efectúa siempre pensando en un nivel de idioma principal. El perfil del egresado incluido en el plan curricular vigente señala entre las competencias del área de Formación Profesional Básica la siguiente:

Expresa oralmente y por escrito en castellano y en las lenguas extranjeras conceptos e ideas acerca de la vida cotidiana, socio-política, cultural y científica con claridad, corrección, precisión y fluidez (plan curricular 2006-II, Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas, Universidad Ricardo Palma, pág. 14).

En ese marco, nuestro trabajo aborda la expresión escrita en el contexto de la enseñanza del idioma B (la primera lengua extranjera).

Desde una perspectiva teórica, la enseñanza de idiomas para la traducción incide más en la comprensión escrita, atendiendo al hecho de que la principal demanda para los traductores es de traducciones directas.

Así, por ejemplo, Berenguer (1996) plantea 5 objetivos fundamentales para la enseñanza de segundas lenguas para traductores:

1. desarrollar la comprensión lectora;
2. aprender a disociar las dos lenguas en contacto;
3. preparar al alumno para la utilización de diccionarios y otras obras de consulta;
4. hacer del futuro traductor un experto en cultura;
5. sensibilizar al alumno a la actividad traductora...

Se ve con claridad que la enseñanza del idioma se dirige en este caso a la traducción directa, y no incluye habilidades de expresión.

Al hablar de la práctica de la enseñanza de la traducción, Hurtado recoge esto, insistiendo en “la importancia de una correcta expresión en la lengua A [el idioma materno] y de una correcta comprensión en las lenguas B y C” (Hurtado, 1996, p. 172).

Sin embargo, en la misma compilación, al concretar la enseñanza en el caso de una universidad particular, Brehm señala que la enseñanza no puede “abandonar, claro está, la práctica productiva (de indiscutible importancia para la traducción inversa y para todo aquel que desea seguir su formación como intérprete” (Brehm, 1996, p. 175), e incluye la expresión escrita entre los elementos a considerar, dentro de las “cuatro destrezas canónicas” (comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita).

De tal modo que, finalmente y en la práctica, atendiendo a las necesidades de traducción inversa e interpretación, la enseñanza del idioma para la traducción termina buscando un conocimiento extenso de la lengua (aunque privilegiando la comprensión escrita), lo cual incluye la expresión escrita.

Así, Brehm y Hurtado (1998) plantean 6 objetivos para el desarrollo de las capacidades lingüísticas del estudiante de traducción:

1. desarrollar la comprensión lectora
2. entrenar en la expresión escrita
3. entrenar en el uso oral
4. afianzar y desarrollar los conocimientos lingüísticos, incidiendo en la contrastividad con la lengua materna
5. ampliar los conocimientos socioculturales
6. familiarizar con el uso de las fuentes de documentación.

El objetivo de entrenamiento en expresión escrita define a su vez, según las autoras, las siguientes capacidades:

Desarrollar estrategias de escritura

Desarrollar estrategias para planificar los textos

Activar los conocimientos extra-lingüísticos (relativos a la organización de ideas e información),

Aplicar los conocimientos lingüísticos (relativos a las “convenciones de escritura propias de la lengua extranjera”, lo cual recoge la aplicación de reglas gramaticales, la realización del léxico, el registro de lengua, los hábitos de puntuación, las siglas y abreviaciones)

Emplear correctamente los mecanismos de coherencia y cohesión, de manera a lograr textos estructurados y naturales

Producir textos de distintos tipos y géneros

Producir textos de distintos campos, modos y tonos.

De este modo, si bien en una primera aproximación los teóricos de la traducción tienden a restringir el dominio de la expresión escrita en el segundo idioma, en la práctica se termina buscando el manejo de un campo extenso de habilidades en expresión escrita:

- Manejo de las reglas gramaticales, ortográficas y de puntuación
- Manejo de registros de lengua y demás convenciones ligadas al contexto de producción
- Manejo de recursos de redacción y estructuración de los textos.

Desde un punto de vista teórico, entonces, se puede concluir dos puntos:

1. La necesidad de efectuar traducciones inversas conlleva la necesidad de manejar la expresión escrita.
2. La naturaleza de las tareas que implica la traducción inversa hace necesario el manejo de una gama amplia de habilidades en producción escrita.

Las referencias teóricas que acabamos de mencionar no permiten por tanto determinar elementos a excluir de las habilidades en expresión escrita de los estudiantes de la carrera.

### **El interés de un criterio de calificación basado en los errores**

#### La exigencia de objetividad en la evaluación.

Es un lugar común el señalar que la evaluación debe ser objetiva. Desde la teoría pedagógica, la exigencia de objetividad en la evaluación es generalizada. Por ejemplo, Arredondo (2006) plantea que *“las evidencias que se reúnan han de ser objetivas, evitando, en la apreciación y medición de la conducta final de los alumnos, aspectos subjetivos que distorsionen los resultados del aprendizaje”*. Ciertamente es que, renglón seguido, recuerda que *“no todos los resultados de la actividad educativa pueden ser evaluados de manera objetiva”*. Antes de evaluar la objetividad de una evaluación focalizada en el error, cabe definir el término.

La objetividad, según el diccionario de la Real Academia Española, es la “cualidad de lo objetivo”, siendo que lo objetivo es lo “pertenciente o relativo al objeto en sí mismo, con independencia de la propia manera de pensar o de sentir”, lo “desinteresado, desapasionado”, o lo que “existe realmente, fuera del sujeto que lo conoce”. La objetividad aparece así opuesta a la subjetividad, al juicio personal de cada quien. Los instrumentos de evaluación serán entonces objetivos “en la medida que sean independientes del juicio subjetivo del examinador” (Anastasi & Urbina, 1998, p. 7). También Anastasi y Urbina se apresuran en señalar que “en la práctica no se han

alcanzado la estandarización ni la objetividad perfectas”, sino que la objetividad “es la meta de la elaboración de instrumentos y casi todos las demuestran en un grado razonablemente elevado” (Id).

Según Anastasi & Urbina, la objetividad de un instrumento está dada por varias condiciones: la estandarización de la aplicación y de la calificación, la confiabilidad, y la validez.

La estandarización de la aplicación, se refiere al hecho de que el instrumento se aplique de manera uniforme a todos los evaluados: en caso contrario, las diferencias en la administración de la prueba podrían conllevar diferencias en el resultado la misma, aún para alumnos con la misma capacidad. La estandarización de la calificación, es el hecho de que la calificación se basa en una norma, igual para todos y adecuada a la población a la que pertenece el evaluado. Es del mismo modo una condición para evitar distorsiones en los resultados.

La confiabilidad se refiere al hecho de que los resultados de una misma persona no cambien cada vez que se aplica el instrumento, o según quien lo aplica. También se refiere a la coherencia interna del instrumento, la relación entre los ítems de la prueba, que se mide calculando “los efectos de diferentes muestras de los reactivos de una prueba sobre la confiabilidad” (Aiken, 2003, p. 87).

La validez, se refiere al hecho de que la prueba mide efectivamente lo que pretende medir. La validez puede evaluarse por medios estadísticos, o por juicios teóricos.

Objetividad de una evaluación de la producción escrita basada en el error.

¿En relación a los conceptos que describen la objetividad de un instrumento, qué puede decirse de un instrumento enfocado en el error para evaluar la producción escrita?

Respecto a la estandarización de la aplicación, el enfoque en el error es irrelevante, pues no determina características particulares de aplicación: no implica ninguna modificación en las consignas dadas al estudiante ni en las condiciones en que se realice la producción escrita.

En cambio, sí plantea una característica alta de uniformidad en la calificación. En efecto, la identificación de errores es un proceso bastante poco ambiguo, mucho menos ambiguo

en todo caso que la valoración personal del examinador respecto al grado en que se presenta determinada característica de la producción escrita (procedimiento más frecuentemente usado actualmente). Si bien no todos los errores son de una identificación mecánica como los de ortografía (que pueden ser corregidos por procesadores de texto informáticos), es relativamente fácil ponerse de acuerdo sobre la naturaleza de un determinado error.

Respecto a la confiabilidad, cabe señalar que ésta tiene varios tipos. La confiabilidad test-retest se refiere, como lo señala Aiken (2003, p. 86), a si “un instrumento mide de manera consistente de una ocasión a otra”. Según Anastasi, esta evaluación de confiabilidad es poco recomendable en la medición de desempeño, ya que el rendimiento aumenta con la práctica: sólo “las pruebas que no son afectadas de manera apreciable por la repetición son adecuadas para la técnica test-retest” (Anastasi, 1988, p. 93). Una forma de evitar ello es variar la segunda prueba, haciendo similar pero no igual a la primera: a la confiabilidad evaluada de este modo se le llama “confiabilidad de formas paralelas” (Aiken, 2003), o formas alternas. Sin embargo, esta medida de confiabilidad sigue siendo afectada por el eventual aprendizaje que haya producido la aplicación de la primera forma. Existen instrumentos estadísticos que permiten calcular la confiabilidad a partir de una sola aplicación, evaluando “la consistencia de la prueba dividiéndola en subcomponentes”. Estos procedimientos se aplican a pruebas que se califican por ítems que se asumen homogéneos, lo cual no es el caso del instrumento que estamos considerando, pues los diferentes criterios de evaluación de la producción escrita no necesariamente son homogéneos (algunos alumnos pueden tener muchos errores de ortografía, pero pocos de sintaxis, mientras que otros pueden presentar la proporción inversa: en ese caso, al relacionar los resultados en los distintos criterios de los distintos alumnos, la correlación no será significativa). Finalmente, la consistencia de los resultados se puede evaluar evaluando su correlación cuando el mismo alumno es evaluado por distintos examinadores.

En todos los casos, la frecuencia de errores, al ser una variable cuantitativa, soporta la evaluación de confiabilidad, que se basa en coeficientes de correlación. Pensamos que una evaluación basada en la frecuencia de errores debería ser confiable por formas alternas y entre calificadores, no siendo pertinente las medidas test-retest ni de consistencia interna.

Finalmente, respecto a la validez, se distinguen tres tipos de validación. La validez de contenido se refiere a la valoración de que la prueba cubre todo el espectro de indicadores de la variable. La validez de criterio (Anastasi, 1998) o de “conurrencia” (Froemel, 2009) se mide por la coincidencia observada “cuando se comparan los resultados de una prueba con una o más variables externas que se considera que proveen una medida directa de la característica o conducta en cuestión” (APA, citada por Froemel, 2009, p. 14). El criterio puede ser también otra prueba de validez ya comprobada. Finalmente, la validez de constructo se da cuando los resultados de la prueba son congruentes con otros hechos observables que están teóricamente ligados a ellos. No se trata de correlacionar con un criterio exterior considerado válido sino de armar una estructura conceptual donde los resultados de la prueba se enmarquen lógicamente en relación con otras variables. Si los resultados son congruentes con esa relación, la prueba tiene validez de constructo.

La investigación bibliográfica hace pensar que el criterio de evaluación planteado en este estudio tiene validez de contenido, lo cual se buscó comprobar tomando como jueces a los profesores que aplicaron el criterio de calificación en estudio. Se evaluó además la validez de criterio comparando esta propuesta con el instrumento usado en los exámenes del DELF (Diploma de Estudios en Lengua Francesa, principal certificación internacional en ese idioma).

Aunque desde el punto de vista de la objetividad, pues, la evaluación basada en la frecuencia de errores parece adecuada, aún plantea algunas dificultades, y en primer lugar el de su legitimidad teórica.

Legitimidad de una evaluación focalizada en el error.

Enfocarse en el error para evaluar al alumno es algo frecuentemente criticado en la pedagogía actual. Las famosas pintas rojas en un examen son criticadas primero por un argumento psicoafectivo. Se plantea así que fijarse solamente en los errores como fallas probablemente desanime al estudiante e instale “prejuicios sobre el aprendizaje del francés” Veltchef (2007, p. 101; la traducción es nuestra). Xavier Letertre señala que “para los alumnos, [el error] es fuente de angustia y de estrés en la escuela” (Letertre, 2004, p. 10; la traducción es nuestra), como lo es también para el docente que,

“confrontado a los errores de los alumnos, se ve llevado con frecuencia hacia sus propias zonas de incompetencia” (id. p. 9).

El enfoque en el error también es visto como un factor de coerción cognitiva vinculado a la enseñanza tradicional, donde el conocimiento se transmite y debe ser reproducido por el alumno en la forma “correcta”: “la lógica primera del docente busca medir el alejamiento respecto a una norma, es decir la diferencia entre lo que el alumno hizo y lo que se esperaba de él, para seleccionar a los alumnos que poseen ciertas competencias. En este caso el error corresponde a un fracaso y sirve para ‘eliminar’ individuos. Son evaluaciones sumativas y normativas, que no dan lugar al error y se penalizan con una nota” (id., p. 7).

En contraposición con ello, para “los modelos constructivistas, los errores cometidos por los alumnos en situación de enseñanza-aprendizaje informan sobre su progreso conceptual en curso” (Astolfi, 1997, p. 13). Bahloul señala así el que error sirve para evaluar analíticamente una actividad en curso y no para emitir un juicio sobre un producto terminado (Bahloul, 2007, p. 68). El idioma aprendido es “una construcción, el producto de una resolución de problemas” cuyos “avatares son los errores” (Jambin, 1999).

Marie-José Reichler-Béguelin (citada por Chraloeng, 2001, p. 12) invita así a los docentes a no limitarse a identificar el error, sino además a interesarse en el punto de vista del productor del texto y entender su lógica, buscando, más allá del recurso simple a la dicotomía correcto/incorrecto los motivos por los que el empleo de un conector es percibido como inusitado.

Ahora bien, lo que está en juego en esa argumentación no es la identificación de los errores, sino el uso que se hace de ello. Para X. Letertre, hay que “desdramatizar el error”, cambiar su estatus: “hay que deconstruir el error y sus representaciones. En situación de aprendizaje, la enseñanza podría instrumentar, utilizar el error de manera positiva, presentarlo como sinónimo de tanteo experimental. En el plano social, hacer de la dinámica del error un factor de integración y no de exclusión, hacer entender que el error es legítimo y un paso obligado.” (Letertre 2004, p. 12).

Es así como Veltchef y Hilton (2007), a pesar de su recomendación ya mencionada, plantean una tipología de errores como base para la evaluación. Identificar el error es pues

un primer paso en la evaluación formativa del alumno; y si bien es cierto que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ir más allá, buscar una estrategia de evaluación enfocada en el error es legítimo, a condición de estar claros en que la retroalimentación del alumno no puede ser un simple informe o una nota, sino un análisis del proceso que llevó al error, en el cual participan tanto el profesor como el alumno.

### **La clasificación de errores en la producción escrita**

Las dificultades de identificación de errores en la producción escrita

Si se asume que evaluar una producción escrita pasa de todos modos por la identificación de los errores queda aún la pregunta de cómo identificarlos, es decir, básicamente, como tipificarlos. Chraloeng (2001) muestra que la identificación de los errores no es una tarea sencilla ni generalmente bien acometida.

Señala que los errores morfo-sintácticos son generalmente bien identificados y siempre corregidos, pero que los errores textuales (que tienen que ver con la construcción del texto más allá de la oración) son menos corregidos, mal identificados y sobre todo señalados con poca claridad a los alumnos. Señala distintas causas para ello, entre las cuales se cuentan la necesidad de volver hacia atrás en la lectura para identificar el error (lo cual deja de lado el profesor), y la dificultad para el docente de establecer una anotación sobre la hoja de prueba que sea clara. Simard (1996) señala también que el conocimiento sobre ese tipo de errores está menos extendido entre los docentes, de modo que se les hace más difícil tipificarlos.

Las interferencias lingüísticas.

Simard (1996), integraba en su tipología de errores en producción escrita la categoría “anglicismos” como sub-categoría de la categoría léxico. Esto porque su tipología evaluaba la producción escrita en francés de estudiantes canadienses francófonos (que hablan francés, pero están altamente influenciados por el inglés). Cuando se evalúa la producción escrita en un idioma extranjero, la influencia del idioma nativo va mucho más allá del barbarismo. En realidad, como lo muestra el estudio de Tomé y Goicoechea (2004), la interferencia lingüística del idioma nativo cubre una amplia gama de errores, planteándose como una categoría transversal.

## Tipologías de errores en producción escrita

Son muchas las tipologías de errores de expresión escrita en francés, aunque por lo general están referidas al francés como lengua materna.

Una tipología muy referida es la de la lingüista Nina Catach, que alude a errores ortográficos pero trasciende ese ámbito en sus implicancias. Catach divide los errores en 6 categorías (Nze-Waghe, 2011):

1. Errores de dominante fonética, que se dan porque el sujeto ignora la pronunciación de la palabra
2. Errores de dominante fonográfica, que se dan porque el sujeto no transcribe bien la pronunciación de la palabra (puede deberse a omisiones – de acento, por ejemplo – o conmutaciones (“an” por “en”, por ejemplo, que en francés se pronuncian igual)
3. Errores de dominante morfográfica, que conciernen a morfemas ligados (sufijos, prefijos, desinencias como las marcas de plural)
4. Errores de dominante homofónica, que tienen que ver con la confusión de palabras homónimas (tasa/taza)
5. Errores de dominante ideográfica, que conciernen a signos de puntuación, acentos, mayúscula/minúscula
6. Errores en letras no funcionales (letras sin valor fonético, que en francés son frecuentes: dobles consonantes (affaire), rezagos etimológicos (bibliothèque), etc.

Esta tipología tiene el mérito de la exhaustividad, en lo que concierne la ortografía, pero está planteada para la evaluación formativa en niños francófonos, y no para el francés como lengua extranjera.

Una tipología establecida por Zadi et al (2005) es la siguiente:

- Organización espacial del texto
- Errores de cohesión
  - Error de progresión (las oraciones nuevas no aportan información nueva)
  - Error de isotopía (no realiza elementos necesarios de redundancia lógica o textual)
  - Error de coherencia semántica (hay elementos contradictorios)
- Errores morfo-sintácticos
  - Concordancia

- elección de palabras no-lexicales
- elección del verbo
- Morfología del verbo
- Errores de elisión
- errores ligados al tipo de discurso (pragmáticos)
  - Registro de lengua
  - Otros errores de convención social
- Errores lexicales
- Errores de tipo fonema grafema
- errores de ortografía que no corresponden a mala pronunciación
- Errores fonéticos
  - Errores en la elisión.
  - Errores debidos a una pronunciación errónea
- Errores de ortografía francesa

Simard (1996) presenta una tipología de 9 categorías, a la vez subdivididas

- Error de ortografía
- Error de morfología
- Error de concordancia: errores de concordancia en:
- Error de estructura de la oración
- Error de puntuación
- Error lexical
- Error de estilo
- Error de calidad textual (referente al texto, no a la palabra o la frase)
- Errores en la calidad del pensamiento

Finalmente, Veltchev y Hilton (2003) proponen esta tipología:

- Error de referencia contextual
- no representación de sonidos
- concordancia en el grupo nominal
- ortografía
- homofonía lexical
- puntuación
- falso sentido
- barbarismo
- contradicción
- focalización (pone en el centro del discurso algo que no debería estarlo)
- incoherencia
- error de registro de lengua u otra convención social
- referentes diversos.

La clasificación preliminar que se usó en esta investigación estuvo basada en la de Simard, que pareció ser la más exhaustiva. Las modificaciones que se hicieron obedecieron a una prueba del instrumento realizada en el 2010, y tenían que ver con la adaptación a la realidad de la evaluación en Francés Lengua Extranjera, ya que el instrumento de Simard estaba dirigido a francófonos.

#### **Clasificación inicial de errores, usada en la presente investigación**

- Error de ortografía
  - Errores respecto a la palabra tal como aparece en el diccionario (no incluye errores de concordancia ni de morfología como se definen más abajo)
  - Errores de acentuación y otros signos auxiliares (guión, apóstrofe...)
  - Errores en doble consonante
- Error de morfología

- Errores cometidos por confusión respecto a la naturaleza morfológica de la palabra, o inaplicación de reglas morfológicas.

Ej.: *les catégories diagnostics* (uso de la forma del sustantivo en vez de la forma del adjetivo: *diagnostique*)

Ej.: *une veufe* (no toma en cuenta cambio del radical para el femenino: *veuve*)

- Error de concordancia: errores de concordancia en:
  - Determinantes (la carro, sus libro)
  - Sustantivos (Juan y Pedro son mis amigo)
  - Adjetivos calificativos (el ave blanco)
  - Pronombres (El trabajan)
  - Verbos (Tú me conoce)
- Error de estructura de la oración
  - Error en el modo verbal en concordancia de tiempos
  - Error en el referente (elementos anafóricos que remiten a un referente erróneo, ambiguo o inexistente: Pablo le pegó a Pedro; él se quejó)
  - Palabra faltante (quiero le digas)
  - Palabra superflua (le dije de que)
  - Palabra mal escogida (la palabra de quien les hablo)
  - Error de construcción (falla múltiple de colocación)
- Error de puntuación
  - Signos de puntuación
  - Mayúscula, minúscula
  - Guión
  - Apóstrofe
- Error lexical

- Impropiedad (elle le joint)
- Concordancia conceptual (demander une question)
- Hispanismo
- Barbarismo/neologismo
- Pleonasma, tautología
- Nivel de lengua (uso de formas orales inaceptables)
- Hispanismo:
  - Calcos de estructuras españolas
  - Imposición de características morfológicas españolas
  - Traducciones literales de expresiones españolas
- Error de estilo
  - Precisión/claridad
  - Concisión
  - Harmonía (la expresión es bizarra, sin deberse a otras categorías)
- Error de calidad textual (referente al texto, no a la palabra o la frase)
  - Errores de organización textual
    - Elementos de organización espacial
    - Separación en párrafos
  - Errores de cohesión
    - Errores de cohesión
    - Explicitación de la estructura
  - Faltamientos a las reglas del género
- Errores en la calidad del pensamiento
  - Errores en la claridad de ideas
  - Errores en lógica y encadenamiento de ideas

- Falta de profundidad y originalidad
- Faltamientos a la consigna (tema motivador respecto al cual el alumno desarrolla la producción escrita)
  - Texto que no se adapta a la situación planteada
  - El tema tratado no tiene que ver con la consigna (hors sujet)
  - Cantidad de palabras por debajo del límite dado
- Error inespecífico
  - Palabras ilegibles
  - Letras borradas con “Liquid Paper” no reemplazadas.
  - Elementos sobrantes sin valor lingüístico identificable (no se consideran tachones o dibujos).

## 2.2. Definición de términos usados.

**Expresión escrita:** es uno de los componentes del manejo del idioma; concierne las habilidades necesarias para producir cualquier tipo de documento escrito, que son entre otras, el manejo de reglas morfosintácticas, la consciencia fonética y la ortografía, la organización textual, el manejo de registros de lengua y la empatía con el lector.

**Producción escrita:** Es la realización de la expresión escrita como habilidad. De modo más operativo, en el contexto de la clase de francés, forma parte de la producción escrita cualquier texto escrito en francés por el alumno/a, que obedezca a una consigna del profesor/a.

**Error:** De manera general, desviación de lo correcto. En nuestro caso, elemento o característica identificable de la producción escrita de un alumno que no corresponde a la norma del idioma.

**Confiabilidad inter-evaluadores:** Medida de la confiabilidad de una prueba que se estima a partir de la correlación entre la aplicación de una prueba al mismo sujeto por distintos calificadores.

**Validez externa:** Medida que establece la validez de una prueba a partir de la correlación de los resultados de esa prueba con los resultados de otra, cuya validez ya fue establecida antes.

**DELF:** Diplome d'Études en Langue Française (Diploma de Estudios en Lengua Francesa). Es la certificación internacional de francés más conocida, para el nivel de francés impartido en la Universidad Ricardo Palma. Sus criterios de evaluación de la producción escrita se usaron como referencia para verificar la validez externa del criterio de calificación puesto a prueba en esta tesis.

## **2.3. Hipótesis**

### **Hipótesis general**

El criterio de evaluación basado en la frecuencia de errores mejora la medición de la calidad de la expresión escrita del estudiante de francés de la carrera de traducción.

### **Hipótesis específicas**

1. El criterio de calificación basado en la frecuencia de errores es confiable.
2. El criterio de calificación basado en la frecuencia de errores es válido para medir la calidad de la producción escrita
3. La validez y funcionalidad del criterio de calificación basado en la frecuencia de errores es valorada positivamente por jueces.

## **2.4. Variables**

La variable en estudio es la nota obtenida a partir del criterio de calificación basado en la cantidad de errores.

- Para la verificación de la hipótesis específica 1, dirigida a evaluar la confiabilidad inter-evaluadores del criterio de calificación basado en la frecuencia de errores, se pidió a tres profesoras de francés que corrigieran una muestra de 20 producciones escritas (la misma muestra para todas las examinadoras); Los resultados se evaluaron desde dos perspectivas:
  - La concordancia entre los puntajes atribuidos por las distintas evaluadoras
  - La diferencia máxima entre esos puntajes.

Desde la primera perspectiva se analizó la correlación entre tres variables:

- Notas atribuidas por el examinador 1
- Notas atribuidas por el examinador 2
- Notas atribuidas por el examinador 3.

Desde la segunda perspectiva, se analizó la variable “diferencia máxima entre examinadores”, definida como la mayor diferencia observada, en valor absoluto, entre las puntuajes atribuidos por las distintas evaluadoras.

- Para la hipótesis específica 2, dirigida a evaluar la validez externa del criterio de calificación en estudio, se analizó la relación entre dos variables:
  - Nota de producción escrita obtenida por el criterio basado en la frecuencia de errores:
  - Nota de producción escrita obtenida por el criterio usado en el DELF (Diploma Internacional de francés).
- Para la hipótesis específica 3, la variable analizada fue la opinión de los jueces expresada en una encuesta relativa al criterio de calificación estudiado en esta tesis.

# CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

## 3.1. Diseño de investigación

Esta investigación se presenta, por su finalidad, como una investigación tecnológica (Sanchez-Carlessi, Reyes, 2009), en la medida en que busca comprobar la validez de un procedimiento de calificación de la expresión escrita

Su diseño puede graficarse en la siguiente forma:

X1 ---- O ----X2

Donde:

X1 es la presentación inicial del criterio de calificación

O es observación de las características del criterio puesto a prueba

X2 es el resultado de la validación del criterio

## 3.2. Población y muestra.

La población de estudio es la de los alumnos de francés de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas. El francés se imparte todos los ciclos, durante los tres primeros años de estudio, lo cual determina 6 niveles de aprendizaje, correspondientes a los seis semestres de estudio.

La toma de datos se realizó en dos tiempos. En un primer momento se aplicó una prueba de redacción escrita a un total de 224 alumnos de los seis niveles de francés, lo cual representaba el 74% de la población total de alumnos. La información levantada sirvió para hacer un estudio descriptivo de los errores y establecer los criterios de calificación que se ponen a prueba en este estudio. El muestreo fue por conveniencia: se aplicó la prueba a todos los alumnos presentes en el salón el día fijado para la toma de datos. Los alumnos no fueron advertidos previamente de la toma de datos pero los profesores habían

sido consultados previamente y se garantizó que la toma de datos se hiciera en un día en que los alumnos asistieran mayoritariamente. La tabla 2 resume las cifras de esa etapa.

Tabla 2. Población y muestra de la toma de datos exploratoria

Nivel	Grupo	población	muestra	% muestra respecto a población
1	1	17	11	65%
1	2	15	10	67%
2	1	27	22	81%
2	2	24	17	71%
2	3	14	12	86%
3	1	20	17	85%
3	2	19	13	68%
4	1	28	27	96%
4	2	25	22	88%
4	3	19	16	84%
5	1	15	11	73%
5	2	20	15	75%
6	1	24	18	75%
6	2	37	13	35%
<b>Total</b>		304	224	74%

En una segunda etapa se aplicó la misma prueba de redacción a un total de 181 alumnos, lo cual representaba el 75% de la población, pero no se procesaron los datos para el total de la muestra, sino que se tomó una muestra estratificada de 60 alumnos para probar la hipótesis de validez (hipótesis específica 2), y una muestra estratificada de 20 alumnos para probar la hipótesis de confiabilidad (hipótesis específica 1). La muestra de 20 alumnos es en realidad un subconjunto de la muestra de 60, pero se muestreó a partir de la muestra total de 181 alumnos. La tabla 3 resume las cifras de esa etapa.

Tabla 3. Población y muestra de la segunda toma de datos

nivel	grupo	Población	Muestra total	Muestra tomada para la hipótesis específica 2 (validez)	Muestra tomada para la hipótesis específica 1 (confiabilidad)
1	1	12	9	3	1
1	2	14	10	4	1
2	1	27	24	8	3
2	2	23	17	6	2
3	1	11	5	2	1
3	2	20	14	5	2
4	1	19	13	4	1
4	2	26	17	6	2
5	1	18	14	5	2
5	2	20	10	3	1
6	1	16	19	6	2

nivel	grupo	Población	Muestra total	Muestra tomada para la hipótesis específica 2 (validez)	Muestra tomada para la hipótesis específica 1 (confiabilidad)
6	2	16	10	3	1
6	3	20	19	5	1
TOTAL		242	181 (75%)	60 (25%)	20 (8%)

### 3.3. Técnicas e instrumentos

Para el análisis exploratorio destinado a definir el criterio de calificación, se revisaron todas las producciones escritas de la primera muestra, analizando la naturaleza de cada error a fin de establecer una calificación. En ese sentido, el principal instrumento fue el análisis lógico. Por otra parte, se analizó la frecuencia de los distintos tipos de error utilizando técnicas estadísticas como el análisis factorial y de conglomerados jerárquicos.

Respecto a la comprobación de las hipótesis específicas, se utilizaron los procedimientos descritos a continuación.

Para verificar la **hipótesis específica 1**, se pidió a tres profesores de francés que corrigieran una misma muestra de 20 producciones escritas. Los resultados se analizaron desde dos perspectivas: la concordancia entre los puntajes atribuidos por cada evaluador, y la máxima diferencia entre esos puntajes.

La concordancia entre puntajes se evaluó con el índice de correlación intraclase, estadístico comúnmente usado para determinar el grado en que concuerdan las evaluaciones de más de dos evaluadores. Un índice elevado indicaría que el criterio de calificación arroja resultados que varían muy poco según quien lo aplique, lo cual permitiría afirmar que el criterio puesto a prueba tiene una alta confiabilidad inter-evaluadores.

La evaluación de la máxima diferencia entre puntajes se hizo para analizar, al margen de la concordancia, que tan alejados podían llegar a estar los puntajes atribuidos por distintos evaluadores, y en particular si esa diferencia superaba el 24% de la nota máxima posible, pues ese es el nivel máximo de disparidad tolerado en la prueba del DELF. De ese modo podría verificarse si desde el punto de vista de la confiabilidad el criterio de calificación basado en la frecuencia de errores mejora la evaluación de la producción escrita (interrogante planteada por la hipótesis general).

Para ello se observaron los valores de la variable “divergencia máxima entre examinadores” (definida como la diferencia mayor – en valor absoluto – entre los puntajes atribuidos por los evaluadores), verificando si alcanzaban o excedían el valor de 4.8 (4.8 representa el 24% de 20, la máxima nota posible).

Para verificar la **hipótesis específica 2**, se evaluó la relación entre los resultados obtenidos por 60 producciones escritas, según dos criterios distintos: el criterio de calificación puesto a prueba en esta tesis y la rúbrica del examen DELF. Para evaluar la correlación entre ambos criterios se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson. Complementariamente se aplicó la prueba t de Student para comparación de medias, a fin de comparar los promedios arrojados por ambos criterios, lo que permitiría decir si son similares o no.

Para verificar la **hipótesis 3** se analizaron los resultados de una encuesta ad hoc. El cuestionario de dicha encuesta fue validada por dos jueces.

Para la digitación y tratamiento de los datos se usaron los programas informáticos MS Excel y SPSS.

### **3.4. Recolección de datos**

Para obtener una producción escrita que permitiera evaluar la calidad de la expresión escrita de los alumnos, se entregó a los alumnos una hoja de prueba con un tema motivador, para que desarrollen una redacción escrita alrededor de dicho tema (ver hojas de prueba en el anexo 5). El tema motivador fue distinto según el nivel, pero fue igual para todos los alumnos de un mismo nivel. Los temas motivadores se tomaron de pruebas de producción escrita de los exámenes DELF/DALF, que son los exámenes de certificación de idioma francés más referenciados a nivel internacional y en Perú, y tienen además la característica de diferenciar niveles de conocimiento del francés, tomando como referencia los niveles de enseñanza definidos por el Marco Común de enseñanza de Idiomas de la Unión Europea, que son los mismo niveles que articulan la enseñanza en la Facultad de Lenguas Modernas. Se usaron los mismos temas motivadores para las dos fases del estudio.

# CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.

## **4.1. Resultados**

Este capítulo se centra en los resultados relativos a la comprobación de las hipótesis específicas. En el anexo 1 se presenta el estudio descriptivo de los errores observados (Objetivo específico 2).

### **4.1.1. Hipótesis específica 1**

*El criterio de calificación basado en la frecuencia de errores es confiable*

Como se ha mencionado, para evaluar la hipótesis de confiabilidad se aplicó una prueba de redacción a una muestra de la población de alumnos de francés. La muestra tuvo 20 alumnos. Las pruebas de estos alumnos fueron corregidas por 3 profesores de francés de la Facultad, utilizando el criterio de calificación que esta tesis evalúa. La confiabilidad se evaluó desde dos perspectivas distintas: la concordancia entre los puntajes atribuidos por cada evaluador, y la máxima diferencia entre esos puntajes.

#### **Concordancia**

En relación con la concordancia, las calificaciones de los tres jueces se evaluaron a través del estadístico conocido como Coeficiente de Correlación Intraclass, que puede usarse para medir el nivel de concordancia entre los puntajes asignados por distintos jueces a una misma muestra.

Los resultados de su cálculo, usando el programa SPSS, se presentan en la tabla 4.

Tabla 4: Coeficiente de correlación intraclase

	Correlación intraclase <sup>b</sup>	Intervalo de confianza 95%		Prueba F con valor verdadero 0			
		Límite inferior	Límite superior	Valor	gl1	gl2	Sig.
Medidas individuales	,864 <sup>a</sup>	,739	,939	20,013	19	38	,000 <sup>a</sup>
Medidas promedio	,950	,895	,979	20,013	19	38	,000

Modelo de efectos aleatorios de dos factores en el que tanto los efectos de las personas como los efectos de las medidas son aleatorios.

a. El estimador es el mismo, ya esté presente o no el efecto de interacción.

b. Coeficientes de correlación intraclase de tipo C utilizando una definición de coherencia, la varianza inter-medidas se excluye de la varianza del denominador.

Como puede verse, la concordancia es significativa (según la prueba F) y muy alta (recordemos que este coeficiente tiene valores entre 0 y 1, de modo que en este caso estamos cerca al máximo).

Complementariamente se puede señalar que se utilizó el coeficiente de tipo C (definición de coherencia), asumiendo que si bien la prueba es “referida al criterio” (la calificación no se articula necesariamente alrededor del promedio del grupo sino en relación a una norma dada), en este caso el criterio se estableció en relación con una norma del grupo (la nota final del curso). En cualquier caso, el coeficiente usado para una referencia al criterio (ver tabla 5), que usa una definición de “acuerdo absoluto”, arroja de todos modos niveles altos (0.773 para medidas individuales y 0.911 para promedios)

Tabla 5: Coeficiente de correlación intraclase (definición de acuerdo absoluto)

	Correlación intraclase <sup>b</sup>	Intervalo de confianza 95%		Prueba F con valor verdadero 0			
		Límite inferior	Límite superior	Valor	gl1	gl2	Sig.
Medidas individuales	,773 <sup>a</sup>	,434	,911	20,013	19	38	,000
Medidas promedio	,911	,697	,968	20,013	19	38	,000

Modelo de efectos aleatorios de dos factores en el que tanto los efectos de las personas como los efectos de las medidas son aleatorios.

a. El estimador es el mismo, ya esté presente o no el efecto de interacción.

b. Coeficientes de correlación intraclase de tipo A utilizando una definición de acuerdo absoluto.

La tabla 6 contiene los resultados de la evaluación por evaluador y alumno, registrando la nota, y también el número de palabras y de errores registrado por cada evaluador.

Se puede observar que hay una diferencia bastante sistemática entre los examinadores, que se ordenan según el número de errores observados (y por ende, en sentido inverso, según la nota). Cuando se revisa las correcciones de pruebas, la mayor “severidad” del evaluador 1 puede tener que ver con un menor respeto de la consigna relativa a repetición del error.

Tabla 6. Resultados de la evaluación de una muestra de 20 sujetos, por 3 evaluadores.

Código	nivel	Evaluador 1			Evaluador 2			Evaluador 3		
		Nota	Palabras	Errores	Nota	Palabras	Errores	Nota	Palabras	Errores
V1105	1	15	62	6	16	55	13	17	62	3
V1203	1	11	72	26	11	63	22	11	71	20
V2102	2	8	67	26	9	63	21	10	67	19
V2105	2	7	76	38	8	76	31	10	76	26
V2109	2	9	95	34	11	93	24	11	98	23
V2201	2	7	110	57	8	103	43	9	109	41
V2214	2	14	101	17	15	100	12	16	100	10
V3104	3	14	151	19	15	146	17	15	150	14
V3201	3	8	64	30	12	62	23	11	64	19
V3203	3	11	75	24	11	71	18	13	72	13
V4101	4	12	80	19	13	80	17	14	78	11
V4202	4	12	142	41	13	138	27	13	141	27
V4216	4	12	88	23	13	87	16	13	87	18
V5101	5	9	78	18	13	78	12	16	78	9
V5114	5	9	115	37	9	114	27	9	115	27
V5203	5	15	128	16	15	122	12	16	118	11
V6101	6	17	145	8	16	133	8	20	143	1
V6107	6	14	176	17	14	160	20	13	170	25
V6205	6	13	167	25	13	154	24	17	167	9
V6308	6	13	132	18	13	122	16	16	131	9
Promedios		11.5	106.2	25.0	12.4	101	20.2	13.5	104.9	16.8

### Divergencia entre evaluadores

La divergencia máxima entre examinadores se definió como la máxima de las diferencias (en valor absoluto) entre los puntajes atribuidos por cada uno de los evaluadores. La tabla 7 describe los valores de dicha variable.

Tabla 7. Divergencia máxima entre examinadores.

Producción escrita	Nivel	Nota evaluador 1	Nota evaluador 2	Nota evaluador 3	Divergencia máxima
V1105	1	15	16	17	2
V1203	1	11	11	11	0
V2102	2	8	9	10	2
V2105	2	7	8	10	3
V2109	2	9	11	11	2
V2201	2	7	8	9	2
V2214	2	14	15	16	2
V3104	3	14	15	15	1
V3201	3	8	12	11	4

Producción escrita	Nivel	Nota evaluador 1	Nota evaluador 2	Nota evaluador 3	Divergencia máxima
V3203	3	11	11	13	2
V4101	4	12	13	14	2
V4202	4	12	13	13	1
V4216	4	12	13	13	1
<b>V5101</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>16</b>	<b>7</b>
V5114	5	9	9	9	0
V5203	5	15	15	16	1
V6101	6	17	16	20	4
V6107	6	14	14	13	1
V6205	6	13	13	17	4
V6308	6	13	13	16	3

Como puede verse, se observa un valor superior a 4.8. el correspondiente a la producción cuyo código es V5101 Recordemos que 4.8, igual a 24% de 20, corresponde a la diferencia máxima admitida para el DELF (La metodología de evaluación del DELF implica que cada prueba sea siempre corregida independientemente por dos evaluadores, haciéndose luego el promedio de ambas notas. Sin embargo, cuando la diferencia entre las calificaciones es superior a 6 – para una nota máxima de 25 puntos –, no se hace el promedio, sino que los evaluadores deben revisar nuevamente la prueba y ponerse de acuerdo sobre la nota). Este resultado muestra que el criterio de calificación basado en la frecuencia de errores puede alcanzar diferencias que superan el máximo tolerado por el DELF, lo que tendería a señalar que el procedimiento no mejora la evaluación de la producción escrita.

#### **4.1.2. Hipótesis específica 2**

*El criterio de calificación basado en la frecuencia de errores es válido para medir la calidad de la producción escrita*

Para comprobar esta hipótesis, se tomó una prueba de producción escrita a una muestra de 60 alumnos de la Facultad. Las producciones fueron corregidas usando dos criterios distintos:

- El criterio basado en la cantidad de errores, que esta tesis evalúa, y
- Rúbricas utilizadas en el examen DELF, adecuadas al nivel de los alumnos.

Respecto a la adecuación al nivel de los alumnos del segundo criterio, debe señalarse que las rubricas se diferencian según el nivel de estudios, definido por el Marco Común Europeo para la Enseñanza de Idiomas. En vista de que en la Facultad los cursos de

francés se escalonan de acuerdo al mismo Marco, no fue difícil asociar la rúbrica adecuada a cada nivel (ciclo) de francés.

Para poner a prueba la validez del criterio basado se definieron las variables

- “nota obtenida según la cantidad de errores por palabra”, y
- "nota obtenida según la rúbrica del DELF”

El rango de la primera variable va de 0 a 20. En el caso de la segunda, el rango era distinto según el nivel, pero se llevó a 20 en todos los casos usando un multiplicador (regla de 3). Ambas variables muestran una distribución normal según la prueba de Kolmogorov-Smirnov (véase tabla 8).

Tabla 8. Prueba Kolmogorov-Smirnov de una muestra, variables “nota obtenida según la cantidad de errores por palabra” y “nota obtenida según la rúbrica del DELF”

<b>Variable</b>	<b>Hipótesis nula</b>	<b>Sig.</b>	<b>Decisión</b>
Nota obtenida según la cantidad de errores por palabra	La variable es normal con media 12.07 y desv. Est. 2.54.	.210	Aceptar la hipótesis nula
Nota obtenida según la rúbrica del DELF	La variable es normal con media 17.87 y desv. Est. 2.10.	.071	Aceptar la hipótesis nula

Se evaluó la relación entre ambas variables con el coeficiente de correlación de Pearson (r) y la prueba t de Student para muestras pareadas.

Los resultados con el coeficiente de Pearson (Tabla 9) fueron los siguientes:

Tabla 9. Correlación entre las variables “nota según cantidad de errores” y “nota según rúbrica del DELF”

		npf1	npf2corr
Nota según criterio basado en cantidad de errores	Correlación de Pearson	1	,628**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	60	60
Nota según criterio basado en rúbricas del DELF	Correlación de Pearson	,628**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	60	60

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La correlación es significativa pues presenta un valor de .628 ( $p < .000$ ). En la tabla 10 se muestran los valores de R cuadrado:

Tabla 10. R cuadrado en la correlación “nota según cantidad de errores” y “nota según rúbrica del DELF”

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,628 <sup>a</sup>	,394	,384	1,64598

a. Variables predictoras: (Constante), nota según criterio basado cantidad de errores

La R cuadrado corregida muestra que cerca del 40% de la variación de una variable se explica por la variación de la otra.

La prueba t de Student para muestra relacionadas permite poner a prueba la hipótesis de que los promedios de dos grupos son iguales. El resultado se muestra en las tablas 11 y 12.

Tabla 11. Estadísticos de las variables “nota según cantidad de errores”, “nota según rúbrica del DELF”

	Media	N	Desv. est.	Error típ. de la media
nota según cantidad de errores	12,0667	60	2,53696	,32752
nota según rúbrica del DELF	17,8672	60	2,09717	,27074

Tabla 12. Prueba t de muestras relacionadas, variables “nota según cantidad de errores”, “nota según rúbrica del DELF”

Variables:	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desv. típ.	Error típ. de media	95% Intervalo de confianza para la diferencia	Superior			
“nota según cantidad de errores”, “nota según rúbrica del DELF”	-5,80051	2,03749	,26304	-6,32685	-5,27417	-22,052*	59	,000

\* $P < 0.05$

La tabla 11 muestra los promedios de ambas variables (12.07 y 17.87 para “nota según cantidad de errores” y “nota según rúbrica del DELF”, respectivamente); en la tabla 12 se aprecia que existe una diferencia significativa entre los promedios de los dos grupos de calificaciones, lo cual indica que ambos criterios miden los resultados de forma distinta.

#### 4.1.4. Hipótesis específica 3

La validez y funcionalidad del criterio de calificación basado en la frecuencia de errores es valorada positivamente por jueces

Para comprobar esta hipótesis se aplicó un cuestionario a tres jueces. Dos de ellos fueron evaluadores que apoyaron en la comprobación de la hipótesis sobre validez y confiabilidad; el tercero corrigió otras pruebas, sólo para entender cómo funcionaba el criterio y el instrumento. Los tres jueces son profesoras de francés de la Facultad de Lenguas Modernas.

El cuestionario buscó evaluar tres aspectos:

Apreciación positiva general sobre el instrumento (preguntas 3, 8 y 9)

Valoración de la funcionalidad del criterio (preguntas, 1, 2, 7 y 10; funcionalidad en términos de sencillez y rapidez de aplicación)

Valoración del ajuste del criterio (saber si le parece que la nota corresponde a la producción del alumno, preguntas 4, 5, 6)

El cuestionario (véase anexo 7) planteó 10 preguntas de escala de Likert y una pregunta abierta (pidiendo un comentario libre). La tabla 13 resume lo contestado a las preguntas cerradas; el anexo 7 recoge las respuestas a la pregunta abierta.

Tabla 13. Resultados de la encuesta a jueces.

<b>Rubro</b>	<b>ítem</b>	<b>signo ítem</b>	<b>evaluador1</b>	<b>Evaluador2</b>	<b>evaluador3</b>	<b>promedio evaluadores</b>
ajuste	4	positivo	5	1	4	3.3
ajuste	5	negativo	5	5	4	4.67
ajuste	6	negativo	5	4	3	4
Promedio ajuste			5	3.33	3.67	4.00
<hr/>						
apreciación general	3	positivo	5	1	4	3.33
apreciación general	8	positivo	4	1	4	3
apreciación general	9	positivo	4	2	3	3
Promedio apreciación general			4.33	1.33	3.67	3.11
<hr/>						
funcionalidad	1	positivo	5	5	5	5
funcionalidad	2	positivo	4	5	4	4.33
funcionalidad	7	negativo	5	4	5	4.67
funcionalidad	10	positivo	5	2	2	3
Promedio funcionalidad			4.75	4.00	4.00	4.25

El puntaje de cada ítem va de 1 a 5. Cuando el signo del ítem es positivo (expresa una valoración positiva), “totalmente de acuerdo” puntúa como 5; cuando el signo es negativo (expresa una valoración negativa), puntúa como 1. Se puede observar que el aspecto de “funcionalidad” recibe una valoración casi uniformemente positiva, por lo cual puede concluirse que el criterio es funcional en términos de sencillez y rapidez. El tener que usar un archivo de computadora no fue considerado un problema.

Respecto al ajuste del criterio, aspecto más directamente ligado a la validez del instrumento, la valoración es igualmente positiva, pero el promedio oculta cierta disparidad: el segundo juez no consideró adecuada la nota obtenida por los alumnos.

Finalmente, la apreciación general tiene un balance regular. Cabe notar que este rubro incluía preguntas de comparación con el propio método del juez para corregir la producción escrita.

## **4.2. Análisis de resultados.**

### **4.2.1. Hipótesis específica 1**

#### *El criterio de calificación basado en la frecuencia de errores es confiable*

En general, la literatura no presenta datos concretos sobre la concordancia de puntajes inter-evaluadores en otros instrumentos de corrección de la producción escrita. El CIEP, el centro que construye la prueba del DELF, no ha proporcionado información respecto a ese índice para sus pruebas. Ruzibiza y de Ketele (2007) utilizaron el coeficiente de correlación de Pearson, obteniendo, para 2 muestras de 36 sujetos evaluadas cada una por dos examinadores, valores superiores a 0.98. Comparativamente, en la presente investigación los coeficientes de correlación dos a dos, entre los tres evaluadores, dan un promedio de 0.88, con un máximo de 0.91.

Respecto a la diferencia máxima entre examinadores, se cuenta con algunas referencias: las instrucciones del Manual para evaluadores (CIEP, 2015) señalan que deberán revisarse todos los casos en que los correctores atribuyan notas que difieran en más de 6 puntos (para la certificación internacional, cada prueba es corregida por dos evaluadores); por otra parte, en una capacitación para profesores de francés impartida en agosto de 2005, en Perú (“DELF DALF nouvelle formule et Cadre Européen Commun de

Référence”, Alliance Française de Lima), una de las ponentes señaló que la diferencia entre evaluadores podía llegar a 20% de la nota máxima.

En ese marco, los resultados del análisis del coeficiente de correlación intra-clase y de la máxima diferencia entre evaluadores indican que el criterio de calificación basado en la frecuencia de errores tiene una alta confiabilidad inter-evaluadores, aunque no necesariamente superior a otros criterios de calificación de la producción escrita; desde el punto de vista de la divergencia entre evaluadores, tampoco parecer mejorar la evaluación de producción escrita, puesto que, de los veinte casos observados, uno supera el límite impuesto para el DELF.

En cualquier caso, el resultado concuerda con lo señalado en el acápite sobre la Objetividad de una evaluación de la producción escrita basada en el error. (Cf. pg. 31). Puesto que los errores, como subversiones de la norma lingüística, son fácilmente identificables por todo aquel que conozca dicha norma, los profesores de francés deberían identificar cantidades de errores muy similares. Cabe señalar por otra parte que la frecuencia de errores por tipo muestra una muy alta proporción de errores morfosintácticos y lexicales, en relación a errores textuales y de pensamiento (ver anexo 4). Varios autores (Simard, 1996, Simard, 2007) señalan que los aspectos que tienen que ver con el texto y el pensamiento son menos fáciles de identificar y clasificar por los profesores, cuando se les aborda desde la perspectiva del error. Es posible que el predominio de los errores morfosintácticos y lexicales, más fáciles de identificar, haya contribuido a que los 3 evaluadores encuentren resultados similares.

Por otra parte, Chraloeng (2001) señala que la diferencia de experiencia y de conocimiento del francés del profesor influye sobre la cantidad de errores que corrige; esto es congruente con los resultados del presente estudio, pues el evaluador 3, que como dijimos (página 38), identificó menos errores que los demás, es también el que menos bien maneja el idioma (respecto a su experiencia, tiene más años de docencia del francés que el evaluador 2, pero menos que el evaluador 1).

#### **4.2.2. Hipótesis específica 2**

*El criterio de calificación basado en la frecuencia de errores es válido para medir la calidad de la producción escrita*

Como se ha señalado (ver tabla 9, pág. 52), la correlación entre los puntajes obtenidos con el criterio basado en la frecuencia de errores y con la rúbrica del DELF es significativa, lo cual tiende a indicar que ambos criterios miden básicamente lo mismo. Es necesario señalar sin embargo que los criterios arrojan promedios significativamente distintos (ver tabla 12, pág. 53). Nuevamente, la predominancia de cierto tipo de errores (morfosintácticos, de concordancia y lexicales) puede estar influyendo aquí, debido a que en la prueba del DELF estos tipos de error tienen un peso pre-definido, de modo que sólo determinan un porcentaje de la nota. Aunque el criterio puesto a prueba en esta tesis cubre los mismos campos que la prueba del DELF, siguiendo el enfoque recomendado por el Marco Común Europeo para las Lenguas (Instituto Cervantes, 2002), al no establecer un sistema de pesos, magnifica la influencia de los errores más frecuentemente identificados.

Sin embargo, establecer un sistema de pesos para los errores, según su tipo, se enfrentó a dos obstáculos en el marco de la presente investigación. Por una parte, el diseño planteó, por motivo de tiempos, y basado en un estudio previo que no hizo prever la diversidad de errores finalmente encontrada, aplicar una sola prueba, con un solo tema motivador, por alumno. Se estima que para poder identificar adecuadamente el valor de los distintos tipos de error sería necesario contar con varias pruebas por alumno, sobre temas diferenciados, de manera a evitar que el tema motivador, que determina ciertas características del texto, influya sobre el tipo de errores cometidos, e incluso de palabras utilizadas. El tema motivador de una prueba escrita está determinado en la práctica educativa por los contenidos que se están impartiendo cuando se toma la prueba. Estos contenidos determinan, según Marquilló (2003), tanto el tipo de errores cometidos como su interpretación por el profesor.

Por otra parte, establecer pesos diferenciados por tipo de error planteaba otra dificultad, relacionada con la funcionalidad del criterio, uno de los componentes de lo que Noël-Jothy y Sampsonis (2006) denominan factibilidad. Tal como está definido (tomando como referencia el total de errores), el criterio es sencillo de aplicar. Durante la fase exploratoria del estudio se planteó en un momento un instrumento que demandaba tipificar los errores en 16 categorías, y se observó una reacción adversa unánime entre los profesores contactados, lo que plantea que probablemente un instrumento de ese tipo sería considerado poco funcional por los evaluadores. De este modo, la exigencia de validez

tendría que equilibrarse con la demanda de aplicabilidad, planteando en todo caso que se defina un número reducido de tipos de error.

### **4.2.3. Hipótesis específica 3**

*La validez y funcionalidad del criterio de calificación basado en la frecuencia de errores es valorada positivamente por jueces*

En el anexo 7 (pág. 128) se presenta el protocolo de la encuesta usada para recoger la opinión de los jueces; se presenta también el comentario libre que expresaron. Los resultados de esa encuesta muestran que el instrumento es considerado funcional, y medianamente válido (una opinión desfavorable y dos favorables) en términos del ajuste de la nota obtenida por el alumno (en relación con la nota que el evaluador piensa que merece el alumno). Sobre el ajuste, cabe mencionar que dos evaluadoras consideraron que en la mayor parte de casos la nota era inferior a la que ellas le pondrían, lo cual plantea que el criterio podría ser un poco “severo”. Esto es congruente con lo que afirma Xavier Letertre (2004), a saber, que la focalización en el error alienta al evaluador a ser hipercorrectivo (lo que Jean-Pierre Astolfi, citado por Letertre, llamaba metafóricamente el “síndrome de tinta roja”).

Una de las evaluadoras planteó como un punto a favor el que el criterio puesto a prueba estuviera basado en la frecuencia de errores por palabra (lo cual evita terminar sancionando a un alumno que escribe más, y por ende probablemente comete más errores), lo cual resalta la importancia dada al principio de “equidad” del test, señalado por Noël-Jothys y Sampsonis (2006), quienes señalan que el procedimiento de evaluación debe evitar penalizar a cierto tipo de alumnos o de producción.

### **4.2.4. Hipótesis general**

*El criterio de evaluación basado en la frecuencia de errores mejora la medición de la calidad de la expresión escrita del estudiante de francés de la carrera de traducción.*

Resumiendo lo señalado puede plantearse que el criterio de calificación basado en la frecuencia de errores por palabra es confiable, válido y funcional, tal como se comenta a continuación.

Es confiable, y bastante, en términos de confiabilidad entre evaluadores. Debe observarse que su nivel de consistencia es aparentemente similar al de otros métodos de evaluación.

Es válido, pues tanto la prueba de validez externa (hipótesis específica 2) como la opinión de jueces (hipótesis específica 3) plantea que el criterio basado en la frecuencia de errores mide la producción escrita. Es necesario considerar lo referido al problema de pesos en lo correspondiente a la representación completa del constructo.

Es funcional de acuerdo con la valoración de los jueces. Es conveniente considerar que la valoración de jueces presenta la necesidad de controlar lo correspondiente a la deseabilidad social.

En conclusión, y respondiendo al problema central de esta investigación: ¿Es posible definir un criterio de evaluación de la expresión escrita de alumnas/os de francés para la carrera de traducción, que estando basado en la frecuencia de errores, cumpla con criterios de confiabilidad y validez, y sea funcional para los profesores del curso?

La respuesta es afirmativa: los resultados de la investigación muestran que el criterio basado en la frecuencia de errores es confiable, válido, y funcional. A su vez, estos resultados plantean la necesidad de contrastar estos resultados con los correspondientes a otros criterios.

# CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

## **5.1. Conclusiones.**

1. La investigación muestra que es posible utilizar un criterio basado en la cantidad de errores para medir la calidad de la expresión escrita.
2. La investigación muestra que este criterio tiene niveles de confiabilidad altos, lo cual garantiza la estabilidad o consistencia respectiva.
3. La investigación muestra que este criterio tiene un grado aceptable de validez de criterio, y probabilísticamente se acerca a evaluar el constructo “calidad de la expresión escrita”.

## **5.2. Recomendaciones.**

1. Se estima que el criterio podría incrementar su validez si incluyera una ponderación por tipo de error. Para ello sería necesario poner a prueba este criterio con un corpus de producciones escritas más variado, que incluya varias producciones con distinto tema motivador, por alumno, lo cual permitiría trabajar mejor la ponderación por tipo de error.
2. En cualquier caso conviene evaluar el costo beneficio de proseguir en esta línea de investigación frente a la calidad suficiente de las rúbricas.

## Referencias bibliográficas

- Aiken L. (2003). *Tests psicológicos y evaluación*. México: Pearson Educación.
- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Tests psicológicos*. México: Prentice Hall.
- Arredondo, V. (2006). *Didáctica General: Manual Introductorio*. México: LIMUSA.
- Astolfi, J-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. París: ESF éditeur.
- Bahloul, B. (2007). Les erreurs contextuelles et pragmatiques chez les scripteurs arabophones en FLE. *Synergies Algérie* (1), 66-75. Recuperado de <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie1/bahloul.pdf>.
- Beeby, A. (1996). La traducción inversa. En HURTADO, A. (1996). *La enseñanza de la traducción*. Barcelona: Universitat Jaume.
- Berenguer, L. (1996). Didáctica de segundas lenguas en estudios de traducción, En HURTADO, A. (1996). *La enseñanza de la traducción*.(pp. 9-27) Barcelona: Universitat Jaume.
- Brehm, J. (1996). La enseñanza de lengua B, En Hurtado, A. (1996). *La enseñanza de la traducción* (pp.175-182). Barcelona: Universitat Jaume.
- Brehm, J. y Hurtado, A. (1998). *La enseñanza de lenguas en la formación de traductores*. Barcelona: Universitat Jaume.
- CHAROLLES, M. (1978). Introduction au problème de la cohérence des textes, *Langue française*, no 38, Paris, Larousse, pp. 7-41, citado por Chraloeng (2001).
- CIEP (2015). *Manuel de l'examineur-correcteur du DELF et du DALF*. Recuperado de [http://piaf.ciep.fr/\\_DELF\\_DALF/Documents/manuel\\_examineur-correcteur.pdf](http://piaf.ciep.fr/_DELF_DALF/Documents/manuel_examineur-correcteur.pdf)
- Collombat, I. (2013) *La didáctica del error en el aprendizaje de la traducción* // CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 17, julio-diciembre, 2013, pp. 151-171 Instituto de Investigaciones en Educación / Veracruz, México <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283128329002>

- Chraloeng, V. (2001). *De la phrase au texte : analyse des corrections et des stratégies d'intervention de professeurs cambodgiens de français langue étrangère (fle) sur des productions écrites d'étudiants universitaires* (Tesis de maestría, Université du Québec à Chicoutimi, Canadá). doi: [dx.doi.org/doi:10.1522/12127335](https://dx.doi.org/doi:10.1522/12127335)
- D'agostino, G. (1991). *Aspectos teóricos de la Evaluación educacional*. San José: EUNED.
- Devilla, L. (2010). Théories de la traduction et dichotomies traductologiques, en *Annali della Facoltà*, 7 (2010), Università degli Studi di Sassari, Facoltà di Lingue e Letterature Straniere . Recuperado de [http://www.uniss.it/lingue/annali\\_file/vol\\_7/009%20-%20Devilla.pdf](http://www.uniss.it/lingue/annali_file/vol_7/009%20-%20Devilla.pdf)
- Dupuy, M. (2004). Compte-rendu et synthèse de documents au DELF : pour une refonte des grilles d'observation. (Tesis de DESS, Universidad Lyon 2, Francia) Recuperado [http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2004/dupuy\\_m/info](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2004/dupuy_m/info)
- Froemel, L (2009). La efectividad y la eficacia de las mediciones estandarizadas y de las evaluaciones en educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 1-28 Recuperado de [www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art1.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art1.pdf)
- Gatica-Lara, F., Uribarren-Berrueta, T. (2013) ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación educ. médica* 2(5) México ene./mar. 2013. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000100010&script=sci_arttext)
- Granfeldt, J. (2006). Evaluation du niveau lexical et grammatical en français langue étrangère écrit: l'apport des analyses automatiques. *Revue Française de Linguistique Appliquée* 11(1), 103-119. Versión electrónica cedida gentilmente por el autor.
- Hatim, B. & Mason, I. (1995). *Teoría de la traducción*. Barcelona: Ariel.
- Hogan, T. (2004). *Pruebas psicológicas. Una introducción práctica*. México: Editorial El Manual Moderno.

- Hurtado, A. (1996). *La enseñanza de la traducción* (pp.175-182). Barcelona: Universitat Jaume.
- Instituto Cervantes (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.*
- Jambin, A. (1999). Réflexion sur la Didactique des Langues. Recuperado de <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/anglais/didalang.html>
- Kaplan, R. & Saccuzzo, D. (2006). *Pruebas psicológicas. Principios, aplicaciones y temas.* México: International Thomson Editores.
- Letertre, X. (2004). Apprendre avec ses erreurs. (Mémoire professionnel). Université de Caen. Recuperado de <http://www.caen.iufm.fr/memoires/LMO0421.pdf>
- Lorenzana, R. (2012). *La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria.* [Versión de Deustch National Bibliothek], recuperado de <http://d-nb.info/1029421889/34>, 15DIC14.
- Marquilló, M. (2003). *L'interprétation des erreurs.* París : CLE International, Francia.
- Moya, R. y Saravia, A. (1988). *Probabilidad e inferencia estadística.* Lima: Editorial San Marcos.
- Noël-Jothy, F. y Sampsonis, B. (2006). *Certifications et outils d'évaluation en FLE.* París : Hachette FLE.
- Nze-Waghe, A. (2011). *Les erreurs et les strategies d'orthographe chez les élèves du premier cycle du secondaire du gabon .* (Tesis de doctorado, Université Laval, Canadá). Recuperado de [www.theses.ulaval.ca/2011/27899/27899.pdf](http://www.theses.ulaval.ca/2011/27899/27899.pdf)
- Peris, M. (2007). La enseñanza de idiomas modernos: de los procesos a los contenidos. MarcoELE, (5). Recuperado de <http://marcoele.com/la-ensenanza-de-idiomas-modernos-de-los-procesos-a-los-contenidos/>
- Robert, 2007 ; *Nouveau Petit Robert.* París : Dictionnaires le Robert /VUEF. Versión electrónica 2.1.

- Rodríguez, A. (2003). L'évolution des Méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. *Revista de Humanidades del Centro Asociado a la UNED de Tudela*, I, noviembre 2001. Recuperado de [http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art\\_8.htm](http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm).
- Roubaud, M-N. (2005). Reconsidérer l'erreur. *Cahiers Pédagogiques*, 438. Recuperado de [http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?page=numero&id\\_article=2038](http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?page=numero&id_article=2038)
- Ruzibiza, A. y de Ketele, J-M. (2007). Apprentissage par intégration des compétences de base et évaluation critériée du savoir résumer en Français Langue Étrangère: quels effets? *Porta Linguarum* (7),13-30. Recuperado en octubre 2010 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2371645>
- Sanchez-Carlessi, H. y Reyes, C. (2009). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Visión Universitaria.
- Simard, J. (2007). *Étude de quelques cas de ruptures de cohérence présents dans des écrits d'étudiants en français langue seconde de niveau avancié*. (Tesis de maestría, Université du Québec à Chicoutimi, Canadá). DOI: [dx.doi.org/doi:10.1522/030004920](http://dx.doi.org/doi:10.1522/030004920)
- Simard, N. (1996). *Proposition de grille et de principes formatifs pour la correction des productions écrites*. (Tesis de maestría, Université du Québec à Chicoutimi, Canadá). Recuperado de <http://bibvir.uqac.ca/theses/1525772/1525772.pdf>
- Tomé, M., Goicoechea, N. (2004). *Fautes typiques des hispanophones lors de l'apprentissage du FLE*. Recuperado de <http://www.edufle.net/Fautes-typiques-des-hispanophones.html>
- Torre, E. (1994). *Teoría de la traducción literaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Tricás, M. (1998). *Manual de Traducción*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Vásquez, G. (2010) *Evaluación por rúbricas del aprendizaje de las competencias de los alumnos en preescolar*, *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación*

*Oaxaqueña de Psicología A.C.* 6 (2) 2010. Pág. 347-355. Recuperado de [http://www.conductitlan.net/notas\\_boletin\\_investigacion/128\\_evaluacion\\_por\\_rubricas.pdf](http://www.conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/128_evaluacion_por_rubricas.pdf),

Veltcheff, C. & Hilton, S. (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette FLE.

Vignes, L. (2008) *Didactique de l'écrit*.

(Separata del curso “didactique de l'écrit”, maestría en lengua extranjera, Universidad de Rouen/Universidad Ricardo Palma).

Zadi, Z., Chamie, R., Ducrot, JM, Salam, P. (2005). *Cours d'initiation à la didactique du FLE*. Universidad de Alef, Siria. Recuperado de

<http://www.lb.refer.org/fle/index.htm>

## ANEXOS

## Anexo 1: Estudio descriptivo de los errores cometidos por los alumnos.

Para la labor de análisis y clasificación de los errores se utilizaron las producciones de 200 alumnos de la muestra tomada en la primera etapa del estudio. Estos 200 alumnos escribieron cada uno una prueba y cometieron en total 3702 errores, lo que significa un promedio de 18.5 errores por prueba. El conjunto de pruebas suma un total de 19936 palabras, lo que significa un promedio de 0.186 errores por palabra (cerca de un error para cada 5 palabras).

La clasificación de errores que se utilizó para iniciar la prospección contenía 12 tipos de error, algunos divididos en sub-tipos (Ver apartado *Tipologías de errores en producción escrita*, pg. 38). A lo largo del análisis de los errores se fueron creando tipos y subtipos, además de algunas clasificaciones más. El producto final de la clasificación se presenta en el anexo 3. En lo que sigue describiremos los errores encontrados articulando la presentación alrededor de esos tipos de error, pero previamente presentaremos algunas otras clasificaciones.

### **Clasificación por unidad lingüística y naturaleza estructural del error**

Una clasificación que pareció interesante crear cruzaba dos criterios:

- La unidad lingüística afectada (palabra, acento, letra...)
- La naturaleza estructural del error (omisión, conmutación, adición, permutación...)

Esto permite definir una matriz que aquí se reproduce (tabla 14) junto con las frecuencias observadas.

Tabla 14. Distribución de errores por tipo de unidad afectada y naturaleza estructural del error.

Naturaleza Unidad	adición	alteración	conmutación	omisión	otro	permutación	varios	adjudicación	Total general
Acento	56		30	357		13	12		468
contracción	9		26	90	1				126
desinencia	1	21	378	8			6		414
dígrafo			2	1					3
expresión	2	13	69	4	4	1	4		97
frase		25		81	16	1	1		124
letra	102	7	117	206		7	7		446
otro	2		27	2	4		5		40
palabra	122	66	1014	301	11	62	16	175	1767
párrafo					1				1
puntuación	9		5	22	1	3			40
segmento	5	6	11	9			1		32
texto			2		44				46
varios			6	1			6		13
<b>Total general</b>	<b>308</b>	<b>138</b>	<b>1687</b>	<b>1082</b>	<b>82</b>	<b>87</b>	<b>58</b>	<b>175</b>	<b>3617*</b>

\* Algunos valores son perdidos para estos datos.

#### Significado de las transformaciones (naturaleza estructural del error)

Adición: cuando se agrega una unidad que no debe ir (*je connais à Jean; nous faissons*).

Adjudicación: cuando se adjudica a la palabra una característica que no tiene (cambio de género, o cambio de tiempo en un verbo)

Alteración: cuando se altera una unidad en cierto grado (*le mellior voyage*).

Conmutación: cuando se cambia una unidad por otra (*la music; je suis à Argentine*).

Omisión: cuando se omite una unidad necesaria (*cinema; j'étudie traduction*).

Permutación: cuando se cambia de lugar una o más palabras.

Varios: cuando se combinan varias de las anteriores.

Otro: por definición, se coloca bajo ese rubro los que no se sabe clasificar con seguridad; por lo general se trató de errores que concernían a frases o al texto en su conjunto.

### Significado de algunas unidades

Contracción: se refiere esencialmente al “article contracté”

Desinencia: terminación de las palabras variables.

Dígrafo: conjunto de dos letras (o más) que traducen un solo fonema (ou, eu, ph, ch...).

No se incluyen las consonantes geminadas (double consonne) en esa clasificación.

Expresión: conjunto de palabras

Segmento: conjunto de letras dentro de una palabra

Varios: cuando el error concierne varias unidades.

La tabla 15 contiene los porcentajes respecto al total de errores.

Tabla 15. Distribución de errores por tipo de unidad afectada y naturaleza estructural del error (porcentaje del total de errores).

<b>Naturaleza Unidad</b>	<b>adición</b>	<b>alteración</b>	<b>conmutación</b>	<b>omisión</b>	<b>otro</b>	<b>permutación</b>	<b>Varios</b>	<b>adjudicación</b>	<b>Total</b>
acento	1.55%	0.00%	0.83%	9.87%	0.00%	0.36%	0.33%	0.00%	12.94%
contracción	0.25%	0.00%	0.72%	2.49%	0.03%	0.00%	0.00%	0.00%	3.48%
desinencia	0.03%	0.58%	10.45%	0.22%	0.00%	0.00%	0.17%	0.00%	11.45%
dígrafo	0.00%	0.00%	0.06%	0.03%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.08%
expresión	0.06%	0.36%	1.91%	0.11%	0.11%	0.03%	0.11%	0.00%	2.68%
frase	0.00%	0.69%	0.00%	2.24%	0.44%	0.03%	0.03%	0.00%	3.43%
letra	2.82%	0.19%	3.23%	5.70%	0.00%	0.19%	0.19%	0.00%	12.33%
otro	0.06%	0.00%	0.75%	0.06%	0.11%	0.00%	0.14%	0.00%	1.11%
palabra	3.37%	1.82%	28.03%	8.32%	0.30%	1.71%	0.44%	4.84%	48.85%
párrafo	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.03%	0.00%	0.00%	0.00%	0.03%
puntuación	0.25%	0.00%	0.14%	0.61%	0.03%	0.08%	0.00%	0.00%	1.11%
segmento	0.14%	0.17%	0.30%	0.25%	0.00%	0.00%	0.03%	0.00%	0.88%
texto	0.00%	0.00%	0.06%	0.00%	1.22%	0.00%	0.00%	0.00%	1.27%
varios	0.00%	0.00%	0.17%	0.03%	0.00%	0.00%	0.17%	0.00%	0.36%
<b>Total</b>	<b>8.52%</b>	<b>3.82%</b>	<b>46.64%</b>	<b>29.91%</b>	<b>2.27%</b>	<b>2.41%</b>	<b>1.60%</b>	<b>4.84%</b>	<b>100.00%</b>

Como se puede ver, los errores concernientes a palabras son muy mayoritarios (cerca de la mitad de errores). A este porcentaje contribuyen sobre todos los errores sintácticos de conmutación y los errores de vocabulario (selección lexical, impropiedad), que son muy

frecuentes (ver anexo 4). Entre el resto de errores destacan los errores de acentuación (12.94%), que son sobre todo omisiones (el alumno olvida poner el acento). También son frecuentes los cambios, omisiones o adiciones de letras (12.33%), y los cambios (conmutaciones) de desinencia, obedeciendo éstos últimos a errores de concordancia y conjugación.

Desde el punto de vista de la naturaleza estructural, el 76.56 % de errores son de conmutación y omisión. También son frecuentes los errores de adición, que tienen que ver con palabras y letras superfluas.

Clasificación por palabras y categoría morfológica de la palabra implicada en el error.

La base de datos de errores incluyó, entre otros, dos campos: la categoría morfológica (sustantivo, verbo, adjetivo, preposición, etc.) de la palabra y la palabra misma implicada en el error. Al respecto, mencionaremos sólo las palabras más frecuentes, antes de observar la distribución por categoría morfológica.

Cabe señalar que la frecuencia que a continuación comentamos mide las veces en que una palabra aparece mal escrita, en todas las producciones; por ende, las palabras que con más frecuencia aparecen (estén equivocadas o no) tienden a ser más frecuentes en la cuenta de errores: si una palabra aparece en todas las composiciones, es esperable que se cuenten más errores en esa palabra. Ahora bien, en la medida en que el tema motivador implica campos semánticos particulares, es posible que la sobre-representación de una palabra entre los errores se deba también a que, debido al tema motivador, fue escrita muchas veces.

Tal es el caso de la familia de palabras de la raíz “intéress-”, y en particular la palabra “intéressant”, que tiene 37 ocurrencias de error (50% de éstas por errores de acentuación, y 20% por error en doble consonante). Esta palabra aparece muchas veces en la composición porque uno de los temas motivadores era “escribir una carta a un periódico pidiendo noticias más interesantes”.

Para evitar este efecto sería necesario hacer una cuenta de errores proporcional al número de ocurrencias total de la palabra, pero en esta investigación se ha optado por no profundizar ese aspecto. Así como está calculada, la frecuencia de errores permite de todos modos evaluar las dificultades de los alumnos.

La tabla 16 resume la ocurrencia de palabras más frecuentemente erradas, indicando el tipo de error más común para esa palabra. Los comentarios se incluyen en la tabla.

Tabla 16. Ocurrencias de error por palabra: frecuencia absoluta y porcentaje respecto al total de errores<sup>1</sup>, tipos de error más frecuentes para la palabra.

Palabras	Ocurrencias de error	Errores más comunes para esa palabra <sup>2</sup>
<b>À:</b> los errores más frecuentes son cambios por otra preposición, y la omisión del acento.	106 (2.96%)	Conmutación (48%), acentuación (24%), otros de sintaxis (25%)
<b>Acheter</b>	10 (0.28%)	Conjugación
<b>Aller:</b> el error de concordancia conceptual se refiere al uso de <i>être</i> en vez de <i>aller</i> , en expresiones como <i>aller bien</i> , <i>aller mal</i> y similares.	46 (1.28%)	Concordancia conceptual (39%), conjugación (30%)
<b>Année:</b> diversos errores de ortografía.	9 (0.25%)	Ortografía (67%)
<b>Attendre:</b> un error frecuente es su uso en el sentido del español "atender".	7 (0.2%)	Hispanismo (57%)
<b>Avoir:</b> los errores de conjugación incluyen su sustitución por <i>être</i> .	47 (1.31%)	Conjugación (60%)
<b>Ce/cet:</b> los errores de morfología conciernen a la diferencia <i>ce/cet</i> ; los de sintaxis a sustituciones por formas como <i>ces</i> , <i>c'est</i> .	14 (0.39%)	Morfología (36%), sintaxis.
<b>Changement:</b> el error más frecuente es su sustitución por <i>change</i>	6 (0.17%)	Improperidad (67%)
<b>Chez:</b> el error más frecuente (improperidad) corresponde al uso de <i>maison</i> ( <i>dans ma maison</i> , <i>à sa maison...</i> ) en vez de <i>chez</i>	15 (0.42%)	Improperidad (67%)
<b>D'autres</b>	7 (0.2%)	Ningún tipo predomina
<b>Dans:</b> los errores son cambios por otra preposición	38 (1.06%)	Conmutación (89%)
<b>De:</b> los errores más frecuentes son cambios por otra preposición, y la omisión de la palabra, con frecuencia en enumeraciones	99 (2.76%)	Conmutación (45%) Omisión (26%) Uso superfluo (10%) elisión (10%)
<b>Détester:</b> los errores de acentuación son de omisión o mala colocación	10 (0.28%)	Acentuación (70%)
<b>Devoir:</b> el hispanismo consiste en el uso de "avoir que" traduciendo "tener que", en vez de usar <i>devoir</i> .	9 (0.25%)	Conjugación 67%, hispanismo, 33%
<b>Économie/économique</b>	17 (0.47%)	Acentuación (88%)
<b>Écrire</b>	22 (0.61%)	Conjugación (60%),
<b>En</b>	20 (0.56%)	Conmutación (75%), uso superfluo (25%)
<b>Espérer:</b> incluso dentro de los errores de conjugación, uno de los principales fue la omisión o cambio de acento en la desinencia de "j'espère", por lo que puede decirse que el acento fue el principal problema para este verbo	42 (1.17%)	Conjugación (48%), acentuación (40%)
<b>Être:</b> los errores de conjugación incluyen su sustitución por <i>avoir</i> .	63 (1.76%)	Conjugación (62%)
<b>Étudier</b>	16 (0.45%)	Acentuación, conjugación
<b>Exemple:</b> todos los errores son la conmutación con "example", probablemente por influencia del inglés	9 (0.25%)	Anglicismo

<sup>1</sup> El total de errores para este cuadro es de 3586, pues hay datos perdidos

<sup>2</sup> El porcentaje está referido al total errores para esa palabra.

<b>Palabras</b>	<b>Ocurrencias de error</b>	<b>Errores más comunes para esa palabra<sup>2</sup></b>
<b>Faire:</b>	26 (0.73%)	Conjugación, 50%
<b>Je:</b> la mayor parte de errores son por no elidir frente a vocal, también se dan omisiones, como con todos los pronombres sujeto, por interferencia del español.	18 (0.5%)	Elisión (61%), omisión (28%)
<b>Lire</b>	11 (0.31%)	Conjugación (73%)
<b>Lui (pronombre objeto):</b>	7 (0.2%)	Conmutación
<b>Meilleur</b> y derivados: la ortografía de la palabra plantea problemas	16 (0.45%)	corrección ortográfica (44%), vocabulario
<b>Ne/pas:</b> la influencia del español incide en la cantidad de omisiones. La ubicación del "pas" también plantea problemas.	35 (0.98%)	Omisión (29%), ubicación (31%), contracción (17%)
<b>Par</b>	10 (0.28%)	conmutación
<b>Parce que</b>	15 (0.42%)	Elisión (67%)
<b>Pays</b>	7 (0.2%)	Corrección ortográfica
<b>Pérou:</b> omisiones de acento, o la palabra escrita en español	14	Barbarismo (50%), acentuación (50%)
<b>Pouvoir</b>	22 (0.61%)	Conjugación (64%)
<b>Préoccuper</b>	12 (0.33%)	Doble consonante (42%), acentuación
<b>Presentativo:</b> se incluye <i>c'est</i> , y también <i>il y a, voici, voilà</i> . Los errores son diversos con cierta preponderancia de conmutación (sintaxis) y morfología	44 (1.23%)	Conmutación, morfología
<b>Problème</b>	10 (0.28%)	Acentuación (60%)
<b>Que:</b> las conmutaciones se deben en muchos casos a la confusión del pronombre relativo (que/qui)	40 (1.12%)	Conmutación (45%), elisión (30%)
<b>Qui (pronombre relativo):</b> frecuentemente intercambiado con que, y a veces sufre una elisión incorrecta (qu')	21 (0.59%)	Conmutación (71%), elisión (24%)
<b>Raconter:</b> fueron errores frecuentes las palabras inexistentes recenter y rencontré.	8 (0.22%)	Corrección ortográfica (50%)
<b>Regarder:</b> los errores de vocabulario conciernen a usar <i>regarder</i> como "ver" del castellano	9 (0.25)	Conjugación, vocabulario
<b>Semaine</b>	7 (0.2%)	Concordancia, corrección
<b>Sur:</b> la palabra es sustituida por otra, sea por vocabulario o por sintaxis	26 (0.73%)	Conmutación (54%), selección lexical (31%)
<b>Te (pronombre objeto):</b> la colocación del pronombre plantea problemas a los alumnos.	15 (0.42%)	Conmutación, ubicación.
<b>Télévision</b>	8 (0.22%)	Ningún tipo predomina
<b>Tout/toute/tous/toutes</b>	28 (0.78%)	Concordancia (89%)
<b>Très:</b> los casos de pleonasma se deben a que el alumno pone <i>très</i> frente a un superlativo absoluto ( <i>très magnifique</i> ); los casos de conmutación son reemplazos por <i>plus</i> o <i>trop</i>	22 (0.61%)	Acentuación (36%) Pleonasma (32%) Conmutación (27%)
<b>Tu:</b> la mayor parte de errores tiene que ver con su sustitución por <i>vous</i> , en un contexto amical.	13 (0.36%)	Nivel de lengua (77%)
<b>Université:</b> todos son errores de acentuación	10 (0.28%)	Omisión del acento (80%), conmutación del acento
<b>Visiter</b>	10 (0.28%)	Conjugación (50%)
<b>Vos:</b> los errores son confusiones con <i>ses, votres</i>	10 (0.28%)	Conmutaciones
<b>Vous (pronombre objeto indirecto):</b> con frecuencia cambiado por otro pronombre	14 (0.39%)	Concordancia (79%)

La tabla 17 más abajo recoge la distribución por categoría morfológica y tipo de error. Se observa que las categorías más representadas son los verbos (23%), los sustantivos (16%), las preposiciones y los adjetivos calificativos. La presencia importante de los verbos y sustantivos debe estar relacionada con su frecuencia en cualquier oración, pero las dificultades de la conjugación (incluida en el tipo de error “morfología”) sin duda contribuyen a su alta representación. Los adjetivos calificativos también son frecuentes en las oraciones. Es esperable que los aspectos de concordancia (cerca de 4% del total de errores son de concordancia con adjetivos calificativos) estén entre los errores más frecuentes para esa categoría morfológica, aunque llama la atención la proporción de errores ortográficos (que incluyen errores de acentuación). Las preposiciones son otra categoría con muchos errores, en su mayoría de sintaxis (y dentro de este tipo de error, se trata sobre todo de conmutaciones, cambios de una preposición por otra), lo cual está relacionado con el hecho de que el uso de las preposiciones es relativamente arbitrario y varía mucho de idioma a idioma.

Los artículos, en conjunto, representan cerca de 8% de errores. Hay 128 errores (3.57% del total) con artículos definidos, de los cuales 58 conciernen al femenino singular, y 19 son omisiones de elisión (el alumno no usa *l'* frente a vocal). El tipo de error más común para los artículos definidos es el de concordancia de género (41 errores, de los cuales 37 conciernen al femenino *la*), seguido de errores de omisión. Hay 100 errores relacionados con artículos indefinidos: 28 conciernen el femenino *une*, 20 el masculino *un*, 36 el plural *des*, y 15 la forma *de* frente a un adjetivo antepuesto (que es una regla del francés culto generalmente ignorada por los alumnos, y que no suele penalizarse, pero se anota aquí). La mayor parte de errores con artículos indefinidos son de sintaxis (generalmente omisión, por influencia del castellano), y de concordancia. El artículo partitivo presenta 42 ocurrencias de error, de las cuales 25 son omisiones (clara interferencia del español, que no contempla ese tipo de artículo).

Estos resultados son congruentes con lo que afirma Marquilló (2003), respecto a que las fuentes preponderantes de error, en alumnos de francés de cualquier nacionalidad, son los determinantes (que incluyen a los artículos), las formas verbales, la concordancia (particularmente implicada en los errores con adjetivos calificativos, en nuestra muestra) y las preposiciones.

Tabla 17. Distribución de errores según categoría morfológica y tipo de error (porcentaje sobre el total de errores)<sup>3</sup>

Categoría morfológica	calidad textual	Concordancia	consigna estilo	Inespecífico	Morfología	Ortografía	otro	Pensamiento	Puntuación	Sintaxis	Vocabulario	Total
(varias)										0.03%		0.03%
Abreviación						0.03%						0.03%
Adj. Calificativo		3.88%	0.06%		0.36%	4.16%				0.22%	1.56%	10.23%
Adj. Demostrativo		0.17%			0.22%					0.20%	0.11%	0.70%
Adj. Exclamativo		0.03%								0.03%		0.06%
Adj. Gentilicio		0.11%			0.08%	0.31%			0.03%		0.06%	0.59%
Adj. Indefinido		0.84%	0.03%		0.28%	0.14%				0.11%	0.36%	1.76%
Adj. Interrogativo		0.03%								0.03%	0.03%	0.08%
Adj. Num. Card.		0.03%			0.03%	0.11%					0.03%	0.20%
Adj. Num. Ord.		0.03%				0.03%					0.03%	0.08%
Adj. Posesivo		1.37%			0.06%	0.03%				0.11%	0.14%	1.70%
Adv. Cantidad					0.03%	0.45%				0.06%	0.50%	1.03%
Adv. Comparación					0.06%	0.06%				0.22%	0.03%	0.36%
Adv. Coordinación											0.03%	0.03%
Adv. Interrogativo						0.06%				0.03%	0.03%	0.11%
Adv. Lugar						0.08%				0.08%	0.08%	0.25%
Adv. Modo					0.14%	0.39%				0.20%	0.28%	1.00%
Adv. Negación					0.20%					0.84%	0.06%	1.09%
Adv. Tiempo					0.03%	0.42%				0.11%	0.17%	0.73%
Art. Definido		1.53%	0.14%		0.47%		0.03%		0.03%	1.23%	0.14%	3.57%
Artículo indefinido		0.67%	0.03%			0.08%				1.73%	0.28%	2.79%
Artículo partitivo.		0.03%			0.03%					1.09%	0.03%	1.17%
Conector			0.03%			0.08%	0.03%	0.08%		0.03%	0.08%	0.33%
Conjunc. Coordinación						0.20%				0.03%	0.03%	0.25%

<sup>3</sup> Total para este cuadro: 3586 errores, pues hay valores perdidos.

Categoría morfológica	calidad textual	Concordancia	consigna	estilo	Inespecífico	Morfología	Ortografía	otro	Pensamiento	Puntuación	Sintaxis	Vocabulario	Total
Conjunc. Subordinación				0.03%		0.59%	0.14%				0.78%	0.08%	1.62%
Contracción		0.08%				1.09%	0.08%	0.03%			0.31%	0.03%	1.62%
El error concierne una expresión	0.08%			0.22%		0.03%	0.08%		0.03%		0.11%	1.28%	1.84%
El error concierne a toda la frase	1.76%	0.03%		1.25%					0.50%	0.03%	0.50%		4.07%
Interjección							0.20%						0.20%
nombre. Propio							0.50%					0.61%	1.12%
Otro	0.14%	0.03%				0.03%				0.03%	0.22%	0.03%	0.31%
El error concierne a todo el párrafo									0.03%				0.03%
Participio pasado		1.17%				0.08%	0.28%					0.11%	1.65%
Preposición				0.03%		0.36%	0.84%	0.03%		0.03%	7.92%	1.14%	10.35%
Presentativo						0.14%	0.08%	0.03%			0.86%	0.11%	1.23%
pron. adverbial.											0.36%		0.36%
pron. directo Objeto		0.03%				0.06%					0.75%		0.84%
pron. indirecto Objeto		0.33%				0.06%		0.03%			0.59%	0.06%	1.06%
pron. Demostrativo							0.03%		0.03%		0.36%	0.14%	0.56%
pron. Indefinido		0.03%				0.03%	0.03%				0.11%	0.11%	0.31%
pron. Interrogativo												0.03%	0.03%
pron. Reflejo		0.03%				0.03%					0.39%		0.45%
pron. Relativo						0.14%	0.03%	0.03%			0.67%	0.03%	0.89%
pron. Sujeto		0.20%				0.47%	0.03%			0.08%	0.59%	0.31%	1.67%
pron. "Tónico"		0.03%					0.03%				0.08%		0.14%
Signo de puntuación										0.47%	0.08%		0.56%
Sustantivo		1.76%		0.06%	0.06%	0.64%	9.01%		0.06%		0.06%	4.57%	16.20%

<b>Categoría morfológica</b>	<b>calidad textual</b>	<b>Concordancia</b>	<b>consigna</b>	<b>estilo</b>	<b>Inespecífico</b>	<b>Morfología</b>	<b>Ortografía</b>	<b>otro</b>	<b>Pensamiento</b>	<b>Puntuación</b>	<b>Sintaxis</b>	<b>Vocabulario</b>	<b>Total</b>
El error concierne a todo el texto	0.92%		0.73%	0.03%									1.67%
Verbo		2.68%		0.11%	0.03%	7.75%	3.85%	0.28%	0.11%		3.99%	4.13%	22.92%
Varias categorías		0.03%											0.03%
<b>Total general</b>	<b>2.90%</b>	<b>15.09%</b>	<b>0.73%</b>	<b>2.01%</b>	<b>0.08%</b>	<b>13.47%</b>	<b>21.81%</b>	<b>0.47%</b>	<b>0.84%</b>	<b>0.70%</b>	<b>25.10%</b>	<b>16.82%</b>	<b>100.00%</b>

Los adjetivos no calificativos representan en conjunto 5% del total de errores, que conciernen sobre todo la concordancia y la sintaxis. Los adverbios, en conjunto, están implicados en 4.6% de errores, lo cual es menos que su presencia en la lengua francesa (7.8%, datos calculados a partir de la información de la base de datos lexique.org). Los adverbios con más errores son los de negación, por los errores de colocación (incluidos en sintaxis), seguidos de los de modo, que son también más frecuentes, y presentan bastantes errores de ortografía.

Entre los pronombres, los que presentan más errores son los pronombres sujeto (27% de la categoría pronombres), con porcentajes de error mayores para sintaxis (dos tercios de esos errores son de omisión, debido presumiblemente a la interferencia del sujeto tácito español), y para morfología (todos los errores de este tipo son por omitir la elisión). También son numerosos en esta categoría los errores con pronombres objeto indirecto: la mitad de ellos por errores de sintaxis (por la colocación del pronombre) y un tercio por concordancia. Los pronombre objeto directo y los pronombre relativos ostentan proporciones similares (un poco menos del 15% de esa categoría cada uno), con una mayoría de errores de sintaxis.

### **Tipos de hispanismos**

Los errores motivados por la interferencia del español eran esperables, y puesto que pueden afectar la producción escrita del alumno en distintos niveles, no solo el lexical, el tipo de error “hispanismo” se trató como una categoría transversal a todos los demás tipos de error. Los errores de ese tipo se clasificaron finalmente en 8 categorías, definidas en los siguientes términos:

- **Calcos** de estructuras sintácticas españolas: omisión del adverbio de negación *pas* o del partitivo, uso del subjuntivo después de *espérer*, cambios de preposición (*en Pérou*), cambio de forma pronominal a no pronominal o vice-versa (*promener* en vez de *se promener*, *se tomber* en vez de *tomber*), *être* seguido de gerundio en vez de fórmula con *en train* de más infinitivo, etc.)
- Palabras en **español**
- **Extrapolación** de reglas de pasaje de español a francés. Por ejemplo, uso superfluo del partitivo (*j'ai de la grippe*) siguiendo el hábito de colocar un partitivo allí donde

el castellano no pone artículo; y sobre todo confusiones con *ses* y *vos*, *lui* por *vous*, etc.

- Uso de palabras que tienen el mismo sentido que en español pero se usan con mucha menor **frecuencia** (*solutionner* por *résoudre*, *TV* por *télé...*).
- Traducciones **literales** y falsos amigos: *espérer* en vez de *attendre*, *depuis* por *après*, etc.
- Palabras deformadas en su **morfología** por la influencia del español, ya sea que se trata de pequeñas alteraciones (*sur tout* por *surtout*), o deformaciones mayores (*vide* por *vie*), o palabras en español a las que se les da una forma francesa (*minerie*, *diffonder*)
- Adjudicación de género equivocado, tal vez por influencia del español (*on est restés jusqu'au fin de la fête*).

La tabla 18 recoge la distribución de esos errores, en relación con los tipos de error de la clasificación principal. El total de errores atribuibles a influencia del español asciende a 789 (21% del total de errores).

Tabla 18. Hispanismos por tipo de error

	calidad textual	concordancia	estilo	Morfología	Ortografía	Pensamiento	Puntuación	sintaxis	Vocabulario	Total
<b>calco</b>		0.89%	0.38%	1.14%		0.13%	0.25%	36.76%	1.01%	40.56%
<b>español</b>		0.13%	0.13%		0.25%				5.32%	5.83%
- entre comillas									0.51%	0.51%
- sin comillas,		0.13%	0.13%		0.25%				4.82%	5.32%
<b>extrapolación</b>	0.13%	1.52%		0.38%	0.13%			3.42%	0.76%	6.34%
<b>frecuencia</b>			0.13%			0.13%			0.89%	1.14%
<b>literal</b>	0.25%	1.01%	0.38%	0.25%		0.13%		5.20%	18.50%	25.73%
<b>morfología</b>		0.63%		0.76%	7.60%			1.01%	9.13%	19.14%
<b>varios</b>								0.13%	0.13%	0.25%
<b>adjudicación</b>		1.01%								1.01%
<b>Total general</b>	<b>0.38%</b>	<b>5.20%</b>	<b>1.01%</b>	<b>2.53%</b>	<b>7.98%</b>	<b>0.38%</b>	<b>0.25%</b>	<b>46.51%</b>	<b>35.74%</b>	<b>100.00%</b>

Los hispanismos más frecuentes son errores sintácticos, y en ese sentido cobran importancia los calcos (37% de los hispanismo), seguidos de las traducciones literales y de errores morfológicos.

Cabe señalar que se anotaron 137 errores más como posibles hispanismos, pero sería necesario un análisis más profundo para evaluar si lo son. Este tipo de error acentúa un cierto dilema enfrentado a la hora de clasificar los errores, que consiste en decidir si se trata el error por la alteración en que resulta, o por la falsa regla que parece traducir. El primer caso es más descriptivo (calco, morfología), el otro más interpretativo (el alumno está extrapolando una regla, o haciendo una traducción literal).

En lo que sigue describimos los errores por los tipos y subcategorías mencionados en el anexo 3.

### Errores de calidad textual

Esta categoría incluye varios sub-tipos de error, pero en la muestra sólo se identificó un tipo, el que concierne a la transgresión de reglas del género del texto. Concretamente, se trató en casi todos los casos de la ausencia o deficiencia de elementos esperados en una carta: omisión de lugar y fecha, omisión o deficiencia de fórmulas de despedida, de saludo... La fórmula “meilleures salutations” se consideró errónea a pesar de observarse un uso muy generalizado. De los 109 errores encontrados en este rubro, 106 estaban relacionados a partes de una carta, y los demás a fórmulas poco esperables para el inicio de un cuento, lo cual está en relación con los temas motivadores de los distintos niveles.

### Errores de concordancia

Los errores de concordancia representan el 15% del total de errores (502). De éstos, el 58% son errores de concordancia de género (o de género y número). La gran mayoría de errores de número conciernen al uso del singular en vez del plural (tabla 19).

Tabla 19. Detalle de errores de concordancia

Sub-tipo	género	género y número	número	persona	Total general
<b>Detalle del error</b>					
adj. cal. Femenino					
después de presentativo	1 (0.2%)				1 (0.2%)
Femenino por masculino	81 (16%)	8 (2%)	1		90 (18%)
Persona				115 (23%)	115 (23%)
Masculino por femenino	167 (33%)	24 (5%)			191 (38%)
Plural por singular			9 (2%)		9 (2%)
Singular por plural	7 (1%)	1 (0.2%)	88 (18%)		96 (19%)
<b>Total general</b>	<b>256 (51%)</b>	<b>33 (7%)</b>	<b>98 (20%)</b>	<b>115 (23%)</b>	<b>502 (100%)</b>

El detalle de la base de datos completa revela que de los 167 errores de sustitución de masculino por femenino, el 34% se debe a la omisión de la E final, 22% al cambio de *la* por *le*, y 9% al cambio *un* por *une*. Respecto a los errores de número, de los 88 errores que conciernen al cambio de singular por plural, 61 corresponden a omisiones de la S; 9 corresponden al uso de *tout* en vez de *tous*.

### **Errores sobre la consigna.**

De los 38 errores relativos a la consigna, el 64% corresponde a escribir menos palabras que el mínimo solicitado. En promedio, para 200 alumnos, el porcentaje de palabras producidas respecto al mínimo solicitado es de 121%: es decir que en promedio los alumnos escribieron 20% más del mínimo de palabras solicitado.

44 alumnos (22%) alumnos escribió menos palabras que lo solicitado. Para este grupo, el porcentaje promedio de palabras producidas, con respecto al mínimo solicitado, es de 83%.

Las otras dos sub-categorías de error tienen que ver con que el tema de la producción escrita del alumno se aleja, parcial o totalmente, del tema motivador planteado. El 35% de errores sobre la consigna se refieren a ello.

### **Errores de estilo.**

Los Errores de estilo conciernen generalmente a la frase o el párrafo, y se presentan como formas gramaticalmente correctas que sin embargo resultan malsonantes para un locutor que conozca el idioma. Los errores de estilo se dividieron en cuatro tipos:

- Imprecisión
- Falta de concisión
- Falta de armonía
- Error en formulismo

La tabla 20 describe las frecuencias de cada sub-tipo

Tabla 20. Frecuencia de sub-tipos de errores de estilo

<b>Sub-tipo</b>	<b>Frec. abs.</b>	<b>Frec. Rel.</b>
concisión	18	25%
formulismo	32	44%
harmonía	9	12%
imprecisión	11	15%
otro	3	4%
<b>Total general</b>	<b>73</b>	<b>100%</b>

Los errores de **formulismo** son los más presentes, debido a errores en la formulación de cartas (despedida, saludo, o, en menor medida, errores como no poner *le* en “Monsieur le directeur”). Los errores de **concisión** se definen como formulaciones que alargan innecesariamente oración, y consistieron en errores como repetir un elemento en vez de retomarlo con un pronombre (*Ma soeur s'appelle Karen. Elle est belle mais je ne parle pas avec Karen*), elementos superfluos (*les changements qui ont été les plus importants sont...*, en vez de *les changements les plus importants sont...*), formulaciones poco fluidas en general (*les articles ne sont pas intéressants, les nouvelles sont sur la vie du chanteur...*). Los errores de **imprecisión** tienen que ver, entre otros, con el uso de palabras para todo uso, como el verbo avoir (... *bonnes choses que le Pérou a eues...*; *le Pérou a beaucoup de changements*). Finalmente, los errores de harmonía tienen que ver con expresiones bizarras, sin que se pueda identificar con precisión el porqué. La categoría otros recoge errores como combinar passé simple y passé composé como tiempos de la narración.

La tabla 21 muestra la media de errores de estilo por nivel, se puede observar que estos errores son más frecuentes en los niveles más altos. Posiblemente esto se deba a que la mayor exigencia de los temas motivadores lleve a los alumnos a producir formulaciones más complejas, lo cual conlleva errores de este tipo. El promedio mucho más alto en el nivel 4 se debe a que los alumnos de este nivel tenían que hacer una carta formal: todos los errores de formulismo son de alumnos de francés 4.

Tabla 21. Distribución por nivel de la media de errores de estilo (errores por palabra)

		<i>ESTILO</i>
		<i>Media</i>
<i>nivel</i>	<i>1</i>	<i>,0011</i>
	<i>2</i>	<i>,0007</i>
	<i>3</i>	<i>,0003</i>
	<i>4</i>	<i>,0310</i>
	<i>5</i>	<i>,0034</i>
	<i>6</i>	<i>,0026</i>

### **Errores de morfología.**

Los errores de morfología sumaron 483, y se dividieron en 3 sub-tipos: conjugación (57% de los errores de morfología), contracción (26%), y morfología propiamente dicha (17%). La última categoría incluye errores de construcción de las palabras, como sustituir la terminación “-ique” por “-ic”, o no formar los adverbios de modo sobre el adjetivo femenino (*seulment*), y otras alteraciones de desinencia no atribuibles a deficiencia de conjugación o concordancia.

De los 124 errores de “contracción”, 27 conciernen al artículo contraído, de los cuales 25 son de omisión (no se contrae el artículo: *de les Péruviens, à le professeur*, etc.) y dos consisten en mantener el artículo después de la contracción (*aller au le parc*). Los otros 97 errores conciernen a la elisión, salvo uno, que consistió en no poner el apóstrofe (*à l étudiant*). Los errores relativos a elisión fueron en su gran mayoría (87) omisiones de la elisión. Los otros errores consistieron únicamente en hacer la elisión del pronombre qui, forma que oralmente está difundida pero sigue siendo incorrecta en francés estándar, o elidir frente a consonante o h muda (*l’huitième; on n’ lui paye pas*).

El sub-tipo mayoritario es el de los errores de conjugación. A nivel de tiempos, los más frecuentes son el presente (35% de errores de conjugación), el pretérito compuesto (*passé composé*, 21%), el participio pasado (11%) y el imperfecto (*imparfait*, 7%). Esta distribución es acorde con la frecuencia de esos tiempos. La tabla 22 da la distribución por verbo:

Tabla 22. Frecuencia de errores de conjugación: distribución por verbos.

<b>verbo</b>	<b>ocurrencia</b>	<b>%</b>
être	22	8%
espérer	22	8%
aller	14	5%
avoir	11	4%
lire	11	4%
faire	8	3%
acheter	7	3%
étudier	7	3%
pouvoir	7	3%
rester	7	3%
voyager	7	3%
aimer	6	2%
écrire	6	2%
connaître	5	2%
regarder	5	2%
visiter	5	2%
habiter	4	1%
savoir	4	1%
appeler	3	1%
changer	3	1%
danser	3	1%
détester	3	1%
otros	107	39%
<b>total</b>	<b>277</b>	<b>100%</b>

Los verbos tradicionalmente llamados del tercer grupo (irregulares) cubren un porcentaje de 32%, y los del primer grupo (los más frecuentes y regulares) un 30%, aunque sólo 11% son plenamente regulares (los demás, entre ellos *espérer*, tienen la particularidad de terminar en e/é+consonante+er, lo cual conlleva un grado mayor de complejidad en la conjugación). El verbo con más errores es *être*, lo cual es esperable, dada su frecuencia y la dificultad particular de su conjugación. Llama la atención la cantidad de errores con *espérer*, lo cual refleja en parte su uso, y también la dificultad de los alumnos para incorporar las particularidades de los verbos del primer grupo con terminación e/é+consonante+er. *Aller*, *avoir*, y *faire* tienen también una frecuencia alta, lo cual refleja nuevamente su frecuencia de uso y su dificultad de conjugación.

Los errores de conjugación son muy diversos. Algunos de los más frecuentes son:

- No poner la r final del infinitivo
- Omitir el acento en la desinencia de verbos con la terminación e/é+consonante+er
- Cambiar la persona del verbo
- Omisión de letras finales no pronunciadas.

### Errores de sintaxis

Los errores de sintaxis (tabla 23) son numerosos, y contemplan varias sub-categorías:

Tabla 23. Distribución de errores de sintaxis, por sub-tipo.

Subtipo	Frecuencia	%
<b>conmutación</b>	340	38%
<b>Construcción de la frase</b>	21	2%
<b>Palabra faltante</b>	250	28%
<b>guión</b>	7	1%
<b>Modo equivocado</b>	67	7%
<b>Otro</b>	3	0%
<b>Palabra superflua</b>	91	10%
<b>Tiempo equivocado</b>	59	7%
<b>Ubicación de la palabra</b>	63	7%
<b>Total general</b>	<b>901</b>	<b>100%</b>

Los errores de **conmutación** (cambio de una palabra por otra) son los errores sintácticos más frecuentes. La tabla 24 presenta la distribución de estos errores, por categoría morfológica de la palabra involucrada.

Tabla 24. Errores de conmutación (sintaxis) por categoría morfológica

Categoría	Frecuencia	%
Preposición	192	56%
pronombre relativo	23	7%
Presentativo	22	6%
Conjunción de subordinación	19	6%
Pronombre objeto directo	10	3%
Pronombre objeto indirecto	9	3%
Otros	65	19%
<b>Total</b>	<b>340</b>	<b>100%</b>

Se observa la importancia de las preposiciones en este tipo de error, lo cual grafica la dificultad que este t3pico representa para los alumnos. De los 192 errores relativos a preposiciones, 117 (61%) fueron considerados hispanismos: si se considera que la proporci3n de hispanismos en el total de errores es de 21%, queda clara la interferencia del espa1ol como fuente de errores en este aspecto.

Otros errores de conmutaci3n conciernen a los pronombre relativos (sobre todo intercambio *qui/que*, tanto con *que* pronombre relativo como con *que* conjunci3n), el presentativo (sobretudo intercambio *il est/c'est*), y los pronombres complemento de objeto (en su gran mayor3a debido al intercambio entre pronombre objeto directo e indirecto).

Los errores de **omisi3n** (palabra faltante) son tambi3n frecuentes a nivel sint3ctico. La tabla 25 registra la distribuci3n de estos errores por categor3a morfol3gica.

Tabla 25. Errores de palabra faltante por categor3a morfol3gica.

<b>Categor3a</b>	<b>Frec.</b>	<b>%</b>
art3culo indefinido	53	21%
Preposici3n	47	19%
art3culo partitivo	34	14%
Art3culo definido	30	12%
pronombre sujeto	14	6%
Adverbio de negaci3n	13	5%
pronombre adverbial	9	4%
pronombre reflejo	9	4%
Conjunci3n de subordinaci3n	8	3%
Verbo	7	3%
pronombre demostrativo	6	2%
Contracci3n	4	2%
pronombre objeto directo	4	2%
Presentativo	2	1%
pronombre objeto indirecto	2	1%
Sustantivo	2	1%
-	1	0%
(varias)	1	0%
Adjetivo demostrativo	1	0%
Conjunci3n de coordinaci3n	1	0%
pronombre relativo	1	0%

Puntuación	1	0%
<b>Total general</b>	<b>250</b>	<b>100%</b>

Se observa que los artículos representan en conjunto el 47% de errores de este tipo, lo cual remite nuevamente a interferencia del español (omisión de indefinidos y partitivos, allí donde el español no los coloca, y omisión del definido frente a nombre de carrera – *j'étudie traduction* – y de país): los hispanismos representan el 74% de los errores sintácticos de omisión de artículos. La interferencia del español también se revela en los errores con pronombre sujeto, adverbio de negación o pronombre adverbial.

Respecto a las preposiciones, de los 47 errores de omisión, 28 (60%) conciernen a la preposición *de* (omitida después de *beaucoup* y otros adverbios de cantidad, y frente a infinitivo); 10 (21%) conciernen a la preposición *à* (omitida frente a infinitivo o en objeto indirecto).

La adición de palabras (**palabra superflua**) representa el 10% de los errores sintácticos. Nuevamente son importantes los errores con preposiciones, por interferencia del español: 43 de los 91 errores de este sub-tipo conciernen a preposiciones, y consisten sobre todo en la adición de la preposición *à* cuando el objeto directo es una persona (25% de los errores de palabra superflua involucrando preposiciones).

Los **errores de modo y de tiempo** representan en conjunto 14% de este sub-tipo de error. La tabla 26 consigna la distribución estos errores según el tiempo y modo verbal de la palabra implicada

Tabla 26. Distribución de errores sintácticos de selección de modo o tiempo, según tiempo y modo verbal

Etiquetas de fila	modo	tiempo	Total
fut. S. (ind.)	4	8	12
part. pas.	1		1
pas. (inf.)		1	1
pas. (subj.)	1		1
pas. C. (ind.)	1	27	28
pas. imp. (ind.)	5	11	16
pas. s. (ind.)		1	1
pres. (cond.)	1		1
pres. (ind.)	19	8	27

pres. (inf.)	21	1	22
pres. (part.)	1		1
pres. (subj.)	13	1	14
pres. cont. (ind.)		1	1
<b>Total general</b>	<b>67</b>	<b>59</b>	<b>126</b>

Finalmente, los errores relativos a la posición de la palabra (**error múltiple de construcción, y ubicación**) suman 9% de este tipo de error. De los 84 errores de esta categoría, 20 (25%) son malas colocaciones de los pronombres complemento.

### Errores de puntuación

La mayor parte de estos errores concierne los signos de puntuación, y en particular la coma y el punto, como puede verse en la tabla 27.

Tabla 27. Distribución de errores de puntuación, por sub-tipo y sub-sub-tipo

<b>Error</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>apóstrofe</b>	<b>4</b>	<b>13%</b>
línea	2	6%
otro	2	6%
<b>espacio</b>	<b>1</b>	<b>3%</b>
<b>may/min</b>	<b>7</b>	<b>23%</b>
<b>puntuación</b>	<b>19</b>	<b>61%</b>
coma	10	32%
comillas	1	3%
dos puntos	1	3%
punto	5	16%
punto de exclamación	1	3%
signo interrogación	1	3%
<b>Total general</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

### Errores de vocabulario

Los errores de vocabulario están entre los más numerosos (17% del total de errores), y se distribuyen según se aprecia en la tabla 28.

Tabla 28. Distribución de errores de vocabulario, según sub-categorías

<b>Error</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>barbarismo</b>	<b>231</b>	<b>37.9%</b>
anglicismo	36	10.3%
germanismo	1	0.2%
hispanismo	119	19.5%
inexistente	25	4.1%
italiano	4	0.7%
neologismo	18	3.0%
otro	1	0.2%
<b>Concordancia conceptual</b>	<b>50</b>	<b>8.2%</b>
<b>expresión</b>	<b>17</b>	<b>2.8%</b>
<b>impropiedad</b>	<b>188</b>	<b>30.9%</b>
frecuencia	3	0.5%
raíz	38	6.2%
sentido	147	24.1%
<b>nivel</b>	<b>14</b>	<b>2.3%</b>
inferior	2	0.3%
tu/vous	12	2.0%
<b>otro</b>	<b>1</b>	<b>0.2%</b>
<b>pleonasmos</b>	<b>14</b>	<b>2.3%</b>
<b>selección</b>	<b>94</b>	<b>15.4%</b>
función	37	6.1%
otro	1	0.2%
paronimia	29	4.8%
sinsentido	27	4.4%
<b>Total general</b>	<b>609</b>	<b>100.0%</b>

De esos errores, el grupo más importante es el de los barbarismos (palabras inexistentes en francés), nutrido esencialmente por los hispanismos y los anglicismos. Estos errores son muy diversos. Para el caso de hispanismos, hay palabras puestas en español, palabras “afrancesadas”, traducciones literales. La categoría “inexistente” se refiere a palabras que no existen en francés, y tampoco ofrecen una relación clara con una palabra de otro idioma, mientras que la categoría “neologismo” se refiere a derivaciones plausibles en francés, pero que no existen (*réfléchisser, interpréteur, surprisée...*). Entre ambas categorías cubren el 7% de los errores de vocabulario.

Los errores de **impropiedad** y **selección** son errores de conmutación (usar una palabra por otra), y entre los dos sub-tipos completan el 46% de errores de vocabulario. La diferencia entre impropiedad y selección es que en el primer caso hay alguna cercanía

entre la palabra suprimida y la que la reemplaza (similitud de sentido, o una raíz común), lo cual permite al locutor entender la frase; en el caso de la selección la relación es menos obvia o no existe. Una impropiedad recurrente fue el uso de perífrasis con “*maison*” sustituyendo a la proposición *chez*.

Los errores de **concordancia conceptual** se dan cuando el alumno usa una palabra incorrecta dentro de una expresión: el ejemplo más recurrente es usar el verbo *être* en vez de *aller*, para “*aller bien*” y expresiones similares. Los errores en **expresiones** son deformaciones de locuciones fijas (*jeux du vidéo, à la même fois...*). El **pleonasma** se distingue de la redundancia estilística por ser gramaticalmente incorrecta. En la muestra, el pleonasma mayoritario (79% de pleonasmos) ha consistido en el uso de *très* antes de un superlativo absoluto (*très magnifique*). Finalmente, los errores de **nivel** consisten en usar un nivel de lengua inadecuado para el texto. En la muestra, se trató en casi todos los casos del uso inadecuado de “*tu*” en situaciones formales, o del “*vous*” en situaciones informales.

### Errores de ortografía

Los errores de ortografía (805 en total) son los más numerosos después de los de sintaxis. Se dividieron en tres sub-tipos que pueden verse en la tabla 29.

Tabla 29. Errores de ortografía según sub-tipo.

<b>Ortografía</b>	
acentuación	383
corrección	319
doble consonante	75
<b>Total general</b>	<b>777</b>

El 49% de los errores de ortografía fueron errores de acentuación, y el 41% de corrección ortográfica. Se individualizaron los errores de doble consonante aunque hubieran podido incluirse en la categoría “corrección”.

Los errores de **acentuación** fueron en su mayoría (80%) de omisión del acento. Los errores de **corrección** fueron muy variados. Entre ellos destacan errores que involucran a la letra U, en su interacción con otras vocales (eu, ou, au, eaux...: 18% de los errores de

corrección ortográfica), omisiones de letras finales (16% de errores de corrección ortográfica, y entre ellos destaca la omisión de E final).

Se comparó la ocurrencia de errores en doble consonante con la frecuencia de esas palabras en francés, encontrando lo siguiente (tabla 30):

Tabla 30. Cuadro comparativo de frecuencia de palabras con doble consonante y errores en doble consonante encontrados.

<b>consonante</b>	<b>Porcentaje respecto al total de errores de doble consonante</b>	<b>Porcentaje de palabras con esa consonante doble respecto al total de palabras con doble consonante, ponderada por su frecuencia</b>
c	13%	2.30%
d	1%	0.04%
f	7%	4.46%
l	12%	27.60%
m	13%	11.99%
n	13%	9.12%
p	5%	4.38%
r	1%	8.07%
s	31%	21.85%
<b>t</b>	<b>3%</b>	<b>10.19%</b>

Como se puede ver, los porcentajes correlacionan grosso modo, pero con varias diferencias. En nuestra muestra están sobrerrepresentadas las palabras erradas con doble s, lo que evidencia una dificultad para los alumnos a ese nivel. La alta representación de errores con la doble C en la muestra de alumnos se debe a que la palabra *préoccuper* y derivadas estuvo muy presente, posiblemente por algunos de los temas motivadores (carta de queja, crítica sobre los cambios en el país). La mayor parte (63%) de errores de doble consonante fueron omisiones de la segunda consonante.

### **Errores en la calidad del pensamiento**

Los errores de calidad del pensamiento tienen que ver con el razonamiento más que con aspectos lingüísticos. Fueron registrados sin embargo ya que la producción escrita en cualquier idioma, y también en francés, se verá mellada por ese tipo de deficiencia. Sólo se clasificaron errores en esta categoría previa exclusión de un tipo lingüístico.

Los errores más presentes fueron los de **lógica**, que tienen que ver con la ilación de las frases. Los errores de **claridad** son formulaciones que hacen incomprensible la frase o demandan releerla con atención para entenderla. Las frases incompletas también se clasificaron en esta categoría. El único error de **falsedad** (referido a una información sobre la realidad y la cultura francesa que el alumno debería tener) fue una referencia al 14 de Julio como fiesta de independencia de Francia. El error de “pobreza” se clasificó así por contener un razonamiento demasiado vago, general para el contexto. La tabla 31 presenta la frecuencia de errores de pensamiento.

Tabla 31. Errores de pensamiento, por sub-tipo

<b>Pensamiento</b>	<b>37</b>	<b>100.00%</b>
<b>Claridad</b>	<b>12</b>	32.43%
<b>Falsedad</b>	<b>1</b>	2.70%
<b>Incompleta</b>	<b>3</b>	8.11%
<b>Lógica</b>	<b>20</b>	54.05%
Conector	4	10.81%
Contradicción	1	2.70%
Otro	4	10.81%
relación	11	29.73%
<b>pobreza</b>	<b>1</b>	2.70%

#### Otros errores

Se creó la categoría “inespecífico”, para recoger casos de desprolijidad en la presentación. Todos los casos registrados en este tipo de error (4 en total) fueron de palabras ilegibles. La categoría “otros” incluye errores que no se pudieron clasificar satisfactoriamente en otras categorías.

## Anexo 2: elaboración del criterio de calificación.

La fase exploratoria del estudio consistió en un análisis lógico de los errores cometidos, desde una perspectiva gramatical y descriptiva. Las pruebas de la muestra exploratoria fueron corregidas por el autor de la investigación, a fin de identificar los errores contenidos en las pruebas de cada alumno. Estos errores fueron luego clasificados siguiendo una metodología consistente en clasificar los errores a medida que se les identificaba, creando categorías cuando se consideraba necesario. El resultado de esa labor se expresa en diversas clasificaciones de errores que se describen en el apartado 4.1.3.

Para la elaboración de un criterio de calificación que resultara adecuado para medir la calidad de la producción escrita, se planteó realizar **dos actividades**. La primera era buscar una clasificación de errores que reuniera dos condiciones: que la clasificación de errores fuera fácil de entender y manejar para un profesor, y que el criterio que se basara en esa clasificación tuviera un máximo de validez para medir el desempeño de los alumnos de la Facultad de Lenguas Modernas. La segunda actividad era elaborar una norma adecuada a la población concernida, que permitiera calificar la producción escrita a partir de la cantidad de errores.

### **Clasificación de errores**

**Respecto a la primera actividad, de clasificación de errores**, la clasificación que se privilegió como criterio estuvo articulada esencialmente por los procesos gramáticos y lingüísticos implicados en cada error (concordancia, morfología, sintaxis, puntuación, estilo...), a lo que se añadió algunos elementos adicionales (respeto de la consigna dada, por ejemplo respecto al mínimo de palabras, o errores de “pensamiento”, ilogismos u otros). Esta estrategia de clasificación redundó en la definición de 135 categorías de error, agrupadas en tipos, sub-tipos y sub-sub-tipos (ver anexo 4).

Con la finalidad de evaluar si los datos cuantitativos proponían algunas pistas para la clasificación de los errores, se aplicó el algoritmo de análisis factorial del programa SPSS a las 135 categorías de error, sin resultado concluyente. El análisis factorial (método de componentes principales) identificó 53 componentes, lo cual representaba, en promedio, menos de 3 variables por factor. Las saturaciones de las variables en la matriz de componentes no eran muy altas. El análisis de conglomerados jerárquicos tampoco

resultó funcional. Se procedió en la misma forma a nivel de sub-tipos y de tipos, sin resultados concluyentes tampoco.

Cabe señalar que si bien el dato puramente estadístico planteaba la posibilidad de agrupar algunos tipos de error, los agrupamientos que se presentaban no eran, en su mayoría, congruentes con la lógica gramatical. Aunado a lo anterior, el hecho de que la frecuencia de algunas categorías de error fuera muy baja hizo pensar que en muchos casos los agrupamientos que surgían a partir de la estadística podían estar relacionados a casos particulares individuales, a partir de los cuales no era razonable hacer generalizaciones.

Por todo ello la clasificación de los errores terminó siguiendo esencialmente dos criterios: 1) respetar la tradición gramatical, lo cual significaba no agrupar tipos de error disímiles, aun cuando aparecieran muy asociados; 2) evitar que la clasificación contenga categorías de error cuya frecuencia fuera muy baja.

#### Definición de una norma

Una vez que se contó con una clasificación de errores que pareciera adecuada, se buscó **encontrar una norma** que permitiera atribuir un puntaje a partir de la cantidad de errores en cada categoría. La variable operativa que expresaba la cantidad de errores en cada categoría se definió como “cantidad de errores por palabra”, según la fórmula siguiente:

$$\frac{c_i}{p}$$

*Donde  $C_i$  es la cantidad de errores de tipo  $i$  cometidos por el alumno en su prueba, y*

*$p$  la cantidad de palabras de la prueba.*

La división por el número de palabras se hizo porque, evidentemente, un alumno que escribe mucho tendrá mayor probabilidad de cometer errores. Si se divide el número de errores por el número de palabras, esa distorsión desaparece.

Se escogió asociar la cantidad de errores con la nota final obtenida por el alumno en el curso de francés, ya que como se menciona en el apartado 1.3.1., la expresión escrita es uno de los componentes de la competencia global en el idioma. En esa medida, la nota final del curso, al expresar el rendimiento del alumno en idioma francés, debería recoger

su habilidad en expresión escrita: se espera que un buen alumno de francés en general también lo sea en lo que respecta a la producción escrita.

En un primer momento, tomando como referencia un estudio previo, se pensó basar la calificación de la producción escrita en los coeficientes de una ecuación de regresión múltiple que asociara la cantidad de errores de cada tipo a la nota final del curso. Sin embargo, el criterio de calificación obtenido no fue satisfactorio, básicamente debido a dos aspectos. Por una parte, algunos coeficientes eran positivos, lo cual significaba que cometer cierto tipo de errores levantaba la nota. Por otra parte, el rango de las notas finales observadas no cubría el espectro de 0 a 20, de modo que la ecuación de regresión sólo arrojaba resultados entre 7 y 15, por lo general, y, en particular, una prueba con 0 errores no alcanzaba la nota 20. Por ese motivo se optó por asociar la distribución de las variables “cantidad de errores por palabra” y “nota final del curso” en términos percentiles.

Por otra parte, no se encontró un procedimiento satisfactorio para otorgar pesos diferenciados a los distintos tipos de error, motivo por el cual el criterio de calificación asoció las variables “nota final del curso” (obtenida en las actas de notas de la Facultad) y “cantidad de errores por palabra” definida como

$$\frac{C}{p}$$

*donde C es la cantidad total de errores de la producción escrita, y*

*p el número de palabras de la producción escrita.*

Se emparejaron (de forma diferenciada para cada nivel de francés) los rangos percentiles de ambas variables<sup>4</sup> definiendo así un criterio de atribución de puntaje sobre 20 (el correspondiente al percentil para la variable “nota final del curso”) a cada valor de la variable “cantidad de errores”, según su pertenencia a intervalos definidos por los percentiles. El anexo 8a contiene para cada nivel la tabla original de percentiles, y el anexo 8b muestra las tablas de atribución de puntaje según el intervalo.

---

<sup>4</sup> En realidad, dado que la relación entre ambas variables es inversa (a más errores menor nota), se emparejó la variable “cantidad de errores por palabra” con los valores de la variable “nota final del curso” multiplicados por (-1).

En los casos en que, según el nivel, la nota máxima de la muestra no llegaba a 20, o la nota mínima no llegaba a 0, se adoptaron los siguientes criterios.

1. Cuando la nota máxima obtenida por los alumnos de la muestra no llegaba a 20, se asumió que el valor inferior del intervalo de la variable “errores por palabra” correspondiente a la nota 20 era 0, y las notas faltantes cubrían intervalos de igual tamaño entre 0 y el menor percentil observado de la variable “errores por palabra”.

2. Cuando la nota mínima observada no llegaba a 0, se estableció el valor de 1 como valor superior del intervalo de la variable “errores por palabra” correspondiente a la nota 01; se dividió en intervalos iguales la diferencia entre 1 y el mayor valor observado de “errores por palabra”, y se atribuyeron las notas faltantes a esos intervalos. La nota 0 quedó atribuida en todos los casos a valores de la variable “errores por palabra” superiores a la unidad (lo cual es teóricamente posible pues eventualmente se cuenta más de un error por palabra).

Instrumentos para el evaluador.

Para evitar al examinador el tener que calcular el cociente correspondiente a la variable “errores por palabra” y luego consultar tablas de equivalencia, se elaboró un archivo en Excel donde el examinador ingresa:

El nivel del alumno,

La cantidad de palabras,

La cantidad de errores,

y obtiene automáticamente la nota de la producción escrita. La figura 2 muestra una vista de ejemplo.

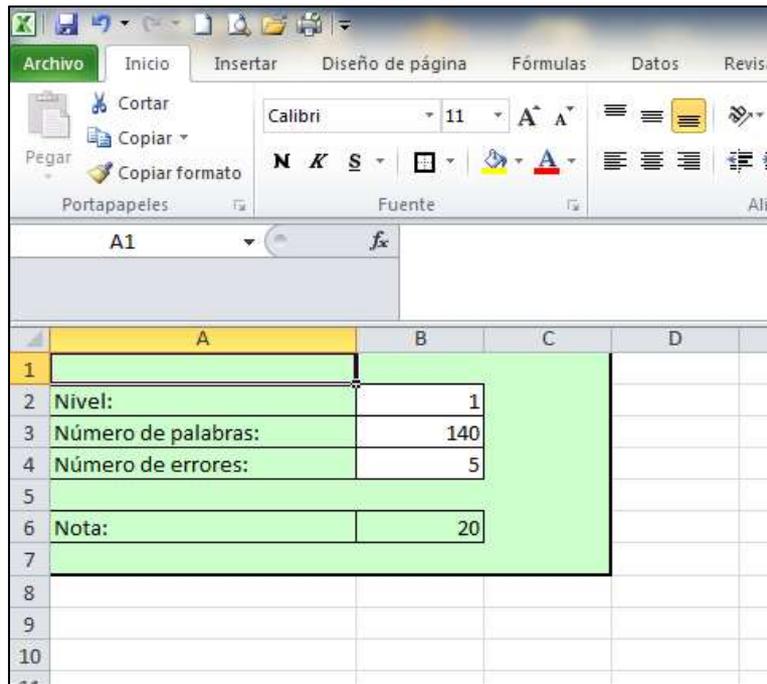


Figura 2. archivo Excel usado para para obtener la nota del alumno.

Se elaboró también un corto instructivo (anexo 6) para el evaluador.

## Anexo 3: Clasificación de los tipos de error utilizada en la fase exploratoria de la investigación: definición de tipos y sub-categorías.

### **Error de ortografía (ORTOGRAFÍA)**

La ortografía concierne a la forma correcta de escribir una palabra, al margen de sus flexiones o alteraciones debidas al contexto. La norma para la ortografía la da directamente el diccionario.

**Subtipo corrección ortográfica:** Errores respecto a la palabra tal como aparece en el diccionario (no incluye errores de concordancia ni de morfología como se definen más abajo; si es un extranjerismo evidente clasificar como tal)

**Subtipo acentuación:** Errores de acentuación y otros signos auxiliares (guión – sólo en palabras que aparecen con guión en diccionario –, apóstrofe – con exclusión de errores de contracción – cedilla).

Sub-sub-tipos: tipo de acento que sobra o falta (si se cambió el tipo de acento, poner el que debería ir)

Nota: cuando el acento concierne la desinencia verbal (o radical cambiante), clasificar como morfología/conjugación

**Subtipo doble consonante:** Errores en doble consonante (DOBLE CONSONANTE)

Sub-sub-tipos: consonantes concernidas

### **Error de morfología (MORFOLOGÍA)**

La ortografía contempla la formación de la palabra, las reglas que subtienden a sus variaciones de género o número, y otras. Los errores en este aspecto fueron:

Errores cometidos por confusión respecto a la naturaleza morfológica de la palabra, o inaplicación de reglas morfológicas. (MORFOLOGÍA)

Ej.: *les catégories diagnostics* (uso de la forma del sustantivo en vez de la forma del adjetivo: diagnostique)

Ej.: *une veufe* (no toma en cuenta cambio del radical para el femenino: *veuve*)

Errores de conjugación (CONJUGACIÓN) en los verbos. Si traslapa con concordancia, colocar en categoría concordancia.

### **Sub-sub-tipos: tiempo y modo**

Este error incluye:

No poner R del infinitivo (no se considera ortografía)

Mala selección del auxiliar

Errores en la CONTRACCIÓN o elisión (du, d', etc.). Contracción no hecha o errónea (excluye otros errores de apóstrofe, que van a puntuación)

Subtipos:

Elisión

Contracción

Ausencia de APÓSTROFE, estando bien hecha la contracción por lo demás

H muda / aspirada (no se registró ningún error de este tipo)

Error de concordancia: (CONCORDANCIA)

La concordancia tiene que ver con los cambios concomitantes en ciertas palabras que aparecen asociadas (el sustantivo y el adjetivo, el sujeto y el verbo, etc.). La concordancia puede ser de:

número

género

género y número

puede también haber error en la ATRIBUCIÓN de género (sólo califica en sustantivos; en caso de duda prevalecen las anteriores; en particular, si hay conflicto entre sólo dos elementos: para calificar con atribución tiene que haber dos o más elementos de un género

o número contra uno del género/número opuesto. Ej.: “le maison” es un error de género, pero “le beau maison” es un error de atribución)

Persona: esta categoría de errores tiene que ver con los cambios de persona de ciertos elementos (verbos, adjetivos posesivos, pronombres...). Errores de este tipo son por ejemplo: usar les por vous, cambiar la forma verbal,

Otro: se clasificaron aquí errores difíciles de definir.

### ***Sub-sub-tipos:***

En el caso del sub-tipo persona, los sub-sub-tipos son de tiempo-modo, en caso de verbos.

PART. PAS.: cuando el error concierne el participio pasado en tiempos compuestos (no incluye voz pasiva: en ese caso mencionar en ‘caso gramatical’)

Error de estructura de la oración (SINTAXIS)

La sintaxis tiene que ver con la formación de la frase, el lugar que ocupan las palabras en ella y sus intercambios de acuerdo a las palabras del contexto. En este orden de error se definieron varias sub-categorías.

Error en el MODO verbal (previa exclusión de error de conjugación)

Sub-sub-tipo: tiempo y modo correctos

Mala selección del TIEMPO verbal

Sub-sub-tipo: tiempo correcto

Error en CONCORDANCIA DE TIEMPOS

Sub-sub-tipo: tiempo principal o subordinado y tiempo correcto

Error en el REFERENTE (elementos anafóricos que remiten a un referente erróneo, ambiguo o inexistente: Pablo le pegó a Pedro; él se fue. Este error no se encontró en la muestra)

Palabra FALTANTE (*il mange pain*)

Palabra SUPERFLUA (*nous sommes arrivés à les huit heures*)

CONMUTACIÓN: Palabra mal escogida (*la fille que je te parle*)

No incluye cambio de auxiliar en tiempo compuesto, que va a morfología/conjugación

Error de UBICACIÓN

COLOCACIÓN (palabra mal ubicada en la frase: *elle ne pas voulait venir*)

PERMUTACIÓN de dos elementos (por lo general, ausencia de inversión sujeto-verbo, o inversión inadecuada: *tu sais comment est-il?*)

Error MÚLTIPLE de ubicación (más de dos elementos mal ubicados)

Error múltiple de CONSTRUCCIÓN (error múltiple de ubicación + adiciones, conmutaciones u omisiones)

error en el uso del GUIÓN (sólo para uso sintáctico del guión, como en interrogación por inversión o imperativo afirmativo)

error en el caso de INVERSIÓN

error en el caso de IMPERATIVO

guión SUPERFLUO (*chez-moi*)

Error de PUNTUACIÓN

Signos de PUNTUACIÓN

Sub-sub-tipos: cada uno de los signos. Respecto al guión, sólo se contaron en esta categoría los errores en el guión de separación (cuando una palabra se corta al final de una línea): los demás errores se clasificaron como errores de ortografía o sintaxis.

mayúscula, minúscula (MAY/MIN): equivocación en el uso de la mayúscula o la minúscula.

APÓSTROFE (salvo ausencia por no omisión de elisión o contracción, que se clasifica en morfología)

No hay ESPACIO entre palabras

Error lexical (VOCABULARIO)

Los errores de vocabulario suponen un desconocimiento o conocimiento insuficiente del sentido de las palabras.

SELECCIÓN lexical: cuando se cambia una palabra por otra, en exclusión de otros errores (se diferencia de la conmutación, en los errores de sintaxis, porque no está en juego la función sintáctica de la palabra – caso de intercambio entre *que* y *qui*, pronombres relativos, por ejemplo –, sino su sentido). Los sub-sub-tipos son:

Paronimia (*siècle/cycle*)

SINSENTIDO (con exclusión de otros errores de selección): La palabra existe pero no tiene sentido en el contexto

IMPROPIEDAD (*elle le joint*): palabra mal escogida pero con sentido contiguo o raíz similar, o con una frecuencia muy escasa. La palabra mal escogida es del mismo tipo morfológico que la palabra adecuada. Los sub-sub-tipos son:

Sentido (sentido contiguo).

Raíz: (cuando la raíz de la palabra errónea es la misma que la palabra a ella asociada)

Frecuencia (cuando la palabra tiene una frecuencia de uso muy disímil en español y en francés.

Concordancia CONCEPTUAL (*demander une question*): cuando se usa una palabra que no suele ser usada en ese contexto (para el caso del ejemplo, lo correcto en francés es *poser une question*).

BARBARISMO/Neologismo (la palabra no existe en francés)

ANGLICISMO

GERMANISMO

Palabra INEXISTENTE (si la palabra se puede reconocer a pesar del error, clasificar como ortografía;)

HISPANISMO (siempre y cuando la palabra no exista en francés)

NEOLOGISMO (difiere de 'inexistente' y de 'ortografía' porque sigue un proceso plausible de construcción)

PLEONASMO: cuando una palabra se agrega innecesariamente, provocando un efecto de redundancia (ej.: muy magnífico)

Alteración de EXPRESIÓN (varias palabras; la expresión correcta tiene que ser reconocible a pesar del error)

NIVEL de lengua (uso de formas orales inaceptables en expresión escrita, y eventualmente en sentido contrario).

Tu / vous: confusión en tratar de tú y tratar de usted.

Nivel de lengua SUPERIOR al que exige la situación

Nivel de lengua INFERIOR al que exige la situación

Error de Estilo

Los errores de estilo conciernen la frase o el párrafo, generalmente, y se definen como formas gramaticalmente correctas que sin embargo resultan malsonantes para un locutor que conozca el idioma.

Error de IMPRECISIÓN/claridad: cuando la frase contiene una imprecisión que dificulta entender con fluidez la frase

CONCISIÓN : el error se da cuando la frase se alarga innecesariamente

Redundancia: cuando la formulación es redundante.

HARMONÍA (la expresión es bizarra – falta de fluidez, desequilibrio –, sin deberse a otras categorías)

Error en FORMULISMO (por ejemplo, “Monsieur ou madame”, en vez de Madame, Monsieur)

#### Error de CALIDAD TEXTUAL

Este tipo de error se refiere al texto y sus grandes partes, no a la palabra o frase. Los subtipos previstos a partir de la clasificación de Simard (véase apartado Tipologías de errores en producción escrita, pág. 36) fueron los siguientes

Errores de organización ESPACIAL (separación en párrafos, distribución espacial de frases o párrafos, cortes de frases).

#### Errores de ESTRUCTURA

Faltan PARTES que la lógica del texto demanda (por ejemplo introducción, conclusión)

Ausencia de TRANSICIÓN entre partes que afecta la calidad del texto

Falla en las REFERENCIAS (por ejemplo, mala introducción de una cita, llamadas a nota inexistente o equivocada)

Ausencia de EXPLICITACIÓN de la estructura (incluye ausencia de conector necesario)

Faltamientos a las REGLAS DEL GÉNERO (no poner remitente en una carta, o comenzar un cuento infantil por una expresión que no es la consagrada “érase una vez”).

En la muestra sólo se observaron errores del último sub-tipo (reglas del género)

#### Errores en la calidad del PENSAMIENTO

Errores en la CLARIDAD de ideas: cuando la frase es difícil de entender en su lógica.

Errores en LÓGICA y encadenamiento de ideas: estos errores conciernen la relación lógica entre oraciones, y se dividen en:

CONECTOR inadecuado: cuando el elemento que uno dos frases no tiene sentido en el contexto (previa exclusión de error de vocabulario o sintaxis)

Falta de RELACIÓN lógica entre dos frases discursivamente ligadas.

CONTRADICCIÓN en la argumentación

POBREZA: Falta de profundidad u originalidad

Superficialidad de la argumentación

falta de originalidad, banalidad de lo dicho.

oración INCOMPLETA (con exclusión de error de sintaxis)

FALSEDAD de información que el alumno debería saber (por ejemplo, decir que el 14 de julio es el día de la independencia de Francia).

La diferencia entre las tres últimas categorías, (estilo, pensamiento y calidad textual) puede establecerse así:

los errores de estilo afectan la fluidez, la facilidad para leer el texto

los errores de pensamiento obligan al lector a reconstruir el pensamiento, o impiden entenderlo, o suponen falacias formales, contradicciones.

los errores de calidad textual tienen que ver con mala distribución espacial, o con ausencia de partes esperadas de un texto.

Faltamientos a la CONSIGNA

Se dan cuando el alumno no sigue lo indicado en el tema motivador.

Texto que no se adapta a la SITUACIÓN planteada

El tema tratado no tiene que ver con los que se le pide (HORS SUJET)

CANTIDAD de palabras por debajo del límite dado

La diferencia entre situación y hors-sujet (fuera del tema) es de grado: el hors-sujet se aleja mucho del tema, la situación no tanto.

Error INESPECÍFICO

Palabras ILEGIBLES

Letras borradas con “LiquidPaper” NO REEMPLAZADAS.

Elementos SOBANTES sin valor lingüístico identificable (no se consideran tachones o dibujos).

La muestra sólo contó palabras ilegibles en este tipo de error.

Otros errores (OTRO)

Para cualquier error que no se considere adecuado clasificar en alguno de los grupos anteriores.

## Anexo 4: Clasificación general de errores y Frecuencia de errores por categoría

### Clasificación

<b>Tipo</b>	<b>Sub-tipo</b>	<b>Sub-sub-tipo</b>
Calidad textual	Reglas del género	-
	Atribución	-
	Género	Participio Pasado Otro
	Género y número	Participio Pasado Otro
	Número	Participio Pasado Otro
	Otro	-
	Concordancia	Persona
Consigna	Cantidad	-
	Hors-sujet	-
	Situación	-
Estilo	Concisión	Otro Redundancia
	Formulismo	-
	Harmonía	-
	Precisión	Selección lexical Otro
	Otro	-
Inespecífico: ilegible	-	-

<b>Tipo</b>	<b>Sub-tipo</b>	<b>Sub-sub-tipo</b>
Morfología	Conjugación	Futuro s. (indicativo)
		Gerundio
		Otro
		Pasado (part.)
		Pasado anterior. (indicativo)
		Pasado compuesto. (indicativo)
		Pasado imperfecto. (indicativo)
		Pasado pluscuamperfecto. (indicativo)
		Pasado simple. (indicativo)
		Presente (condicional)
		Presente (imperativo)
		Presente (indicativo)
		Presente (infinitivo)
		Presente (participio)
		Presente (subjuntivo)
	Contracción	Apóstrofe
		Contracción
		Elisión
	Morfología	-
Ortografía	Acentuación	Acento agudo
		Acento circunflejo
		Acento grave
		Cedilla
		Trema
	Varios	
	Corrección	-
		C
		D
		F
	L	
	M	
	N	
	P	
	R	
	S	
	T	
Pensamiento	Claridad	-
	Falsedad	-
	Incompleta	-
	Lógica	Conector
	Contradicción	
	Otro	
	Relación no entendible entre oraciones	
	Pobreza del pensamiento, falta de originalidad	

<b>Tipo</b>	<b>Sub-tipo</b>	<b>Sub-sub-tipo</b>
Puntuación	Apóstrofe	Línea Otro
	Espacio	-
	May/min	-
	Puntuación	Coma Comillas Dos puntos Punto Punto de exclamación Signo interrogación
	Conmutación	-
Sintaxis	Construcción	-
	Faltante	-
	Guión	Imperativo Inversión Superfluo
	Modo	Futuro S. (indicativo) participio pasado Pasado (subj.) Pasado Compuesto. (indicativo) Pasado imp. (indicativo) Presente (condicional) Presente (indicativo) Presente (infinitivo) Presente (participio) Presente (subjuntivo)
	Superflua	-
	Tiempo	Futuro S. (indicativo) Pasado (infinitivo) Pasado Compuesto (indicativo) Pasado imperfecto (indicativo) Pasado simple (indicativo) Presente (indicativo) Presente (infinitivo) Presente (subjuntivo) Presente continuo (indicativo)
	Ubicación	Colocación Múltiple Permutación
	Otro	-

Tipo	Sub-tipo	Sub-sub-tipo
Vocabulario	Barbarismo	Anglicismo
		Germanismo
		Hispanismo
		Inexistente
		Italiano
		Neologismo
	Otro	
	Conceptual	-
Expresión	-	
Impropiiedad	Frecuencia	
	Raíz Sentido	
Nivel	Inferior Tu/vous	
Otro	-	
Pleonasmo	-	
Selección	Función	
	Otro	
	Paronimia Sinsentido	
Otro	-	-

Tabla 32. Cantidad de errores por categoría

Categorías y sub-categorías		Cantidad	% sub-tipo	% tipo	% total
<b>calidad textual</b> (reglas del género)	<b>109</b>	-	<b>100%</b>	<b>2.94%</b>	
<b>concordancia</b>	<b>553</b>	-	<b>100%</b>	<b>14.94%</b>	
<b>atribución</b>	<b>35</b>	100.00%	6.33%	0.95%	
<b>genero</b>	<b>261</b>	100.00%	47.20%	7.05%	
part. pas.	13	4.98%	2.35%	0.35%	
Otro	248	95.02%	44.85%	6.70%	
<b>género y número</b>	<b>36</b>	100.00%	6.51%	0.97%	
part. pas.	10	27.78%	1.81%	0.27%	
Otro	26	72.22%	4.70%	0.70%	
<b>número</b>	<b>102</b>	100.00%	18.44%	2.76%	
part. pas.	4	3.92%	0.72%	0.11%	
Otro	98	96.08%	17.72%	2.65%	
<b>Otro</b>	<b>3</b>	100.00%	0.54%	0.08%	
<b>persona</b>	<b>116</b>	100.00%	20.98%	3.13%	
adj. pos.	13	11.21%	2.35%	0.35%	
pron. coi	12	10.34%	2.17%	0.32%	

Categorías y sub-categorías	Cantidad	% sub-tipo	% tipo	% total
pron. refl.	1	0.86%	0.18%	0.03%
pron. Ton.	1	0.86%	0.18%	0.03%
fut. S. (ind.)	2	1.72%	0.36%	0.05%
pas. C. (ind.)	3	2.59%	0.54%	0.08%
pas. imp. (ind.)	18	15.52%	3.25%	0.49%
pas. s. (ind.)	1	0.86%	0.18%	0.03%
pres. (cond.)	1	0.86%	0.18%	0.03%
pres. (ind.)	64	55.17%	11.57%	1.73%
<b>consigna</b>	<b>38</b>	-	<b>100.00%</b>	<b>1.03%</b>
<b>cantidad</b>	<b>24</b>	100.00%	63.16%	0.65%
<b>hors-sujet</b>	<b>6</b>	100.00%	15.79%	0.16%
<b>situación</b>	<b>8</b>	100.00%	21.05%	0.22%
<b>estilo</b>	<b>74</b>	-	<b>100.00%</b>	<b>2.00%</b>
<b>concisión</b>	<b>18</b>	100.00%	24.32%	0.49%
otro	12	66.67%	16.22%	0.32%
redundancia	6	33.33%	8.11%	0.16%
<b>formulismo</b>	<b>33</b>	100.00%	44.59%	0.89%
<b>harmonía</b>	<b>9</b>	100.00%	12.16%	0.24%
<b>otro</b>	<b>3</b>	100.00%	4.05%	0.08%
<b>precisión</b>	<b>11</b>	100.00%	14.86%	0.30%
otro	7	63.64%	9.46%	0.19%
selección	4	36.36%	5.41%	0.11%
<b>Inespecífico (ilegible)</b>	<b>4</b>	-	<b>100.00%</b>	<b>0.11%</b>
<b>morfología</b>	<b>491</b>	-	<b>100.00%</b>	<b>13.26%</b>
<b>conjugación</b>	<b>281</b>	100.00%	57.23%	7.59%
fut. S. (ind.)	10	3.56%	2.04%	0.27%
gerundio	1	0.36%	0.20%	0.03%
otro	1	0.36%	0.20%	0.03%
pas. (part.)	31	11.03%	6.31%	0.84%
pas. ant. (ind.)	1	0.36%	0.20%	0.03%
pas. C. (ind.)	60	21.35%	12.22%	1.62%
pas. imp. (ind.)	20	7.12%	4.07%	0.54%
pas. pqp. (ind.)	1	0.36%	0.20%	0.03%
pas. s. (ind.)	9	3.20%	1.83%	0.24%
pres. (cond.)	5	1.78%	1.02%	0.14%
pres. (imp.)	8	2.85%	1.63%	0.22%
pres. (ind.)	100	35.59%	20.37%	2.70%
pres. (inf.)	24	8.54%	4.89%	0.65%
pres. (part.)	1	0.36%	0.20%	0.03%
pres. (subj.)	9	3.20%	1.83%	0.24%
<b>contracción</b>	<b>127</b>	100.00%	25.87%	3.43%
apóstrofe	1	0.79%	0.20%	0.03%
contracción	27	21.26%	5.50%	0.73%
elisión	99	77.95%	20.16%	2.67%

Categorías y sub-categorías	Cantidad	% sub-tipo	% tipo	% total
<b>morfología</b>	<b>83</b>	100.00%	16.90%	2.24%
<b>ortografía</b>	<b>805</b>	-	<b>100.00%</b>	<b>21.75%</b>
<b>acentuación</b>	<b>395</b>	100.00%	49.07%	10.67%
acento agudo	284	71.90%	35.28%	7.67%
acento circunflejo	15	3.80%	1.86%	0.41%
acento grave	90	22.78%	11.18%	2.43%
cedilla	1	0.25%	0.12%	0.03%
trema	1	0.25%	0.12%	0.03%
varios	4	1.01%	0.50%	0.11%
<b>corrección</b>	<b>335</b>	100.00%	41.61%	9.05%
<b>doble consonante</b>	<b>75</b>	100.00%	9.32%	2.03%
c	10	13.33%	1.24%	0.27%
d	1	1.33%	0.12%	0.03%
f	5	6.67%	0.62%	0.14%
l	9	12.00%	1.12%	0.24%
m	10	13.33%	1.24%	0.27%
n	10	13.33%	1.24%	0.27%
p	4	5.33%	0.50%	0.11%
r	1	1.33%	0.12%	0.03%
s	23	30.67%	2.86%	0.62%
t	2	2.67%	0.25%	0.05%
<b>otro</b>	<b>24</b>	-	<b>100.00%</b>	<b>0.65%</b>
<b>pensamiento</b>	<b>37</b>	-	<b>100.00%</b>	<b>1.00%</b>
<b>claridad</b>	<b>12</b>	100.00%	32.43%	0.32%
<b>falsedad</b>	<b>1</b>	100.00%	2.70%	0.03%
<b>incompleta</b>	<b>3</b>	100.00%	8.11%	0.08%
<b>lógica</b>	<b>20</b>	100.00%	54.05%	0.54%
conector	4	20.00%	10.81%	0.11%
contradicción	1	5.00%	2.70%	0.03%
otro	4	20.00%	10.81%	0.11%
relación	11	55.00%	29.73%	0.30%
<b>pobreza</b>	<b>1</b>	100.00%	2.70%	0.03%
<b>puntuación</b>	<b>31</b>	-	<b>100.00%</b>	<b>0.84%</b>
<b>apóstrofe</b>	<b>4</b>	100.00%	12.90%	0.11%
línea	2	50.00%	6.45%	0.05%
otro	2	50.00%	6.45%	0.05%
<b>espacio</b>	<b>1</b>	100.00%	3.23%	0.03%
<b>may/min</b>	<b>7</b>	100.00%	22.58%	0.19%
<b>puntuación</b>	<b>19</b>	100.00%	61.29%	0.51%
coma	10	52.63%	32.26%	0.27%
comillas	1	5.26%	3.23%	0.03%
dos puntos	1	5.26%	3.23%	0.03%
punto	5	26.32%	16.13%	0.14%
punto de exclamación	1	5.26%	3.23%	0.03%

Categorías y sub-categorías	Cantidad	% sub-tipo	% tipo	% total
signo interrogación	1	5.26%	3.23%	0.03%
<b>sintaxis</b>	<b>916</b>	-	<b>100.00%</b>	<b>24.74%</b>
<b>conmutación</b>	<b>344</b>	100.00%	37.55%	9.29%
<b>construcción</b>	<b>21</b>	100.00%	2.29%	0.57%
<b>faltante</b>	<b>259</b>	100.00%	28.28%	7.00%
<b>guión</b>	<b>7</b>	100.00%	0.76%	0.19%
imperativo	2	28.57%	0.22%	0.05%
inversión	2	28.57%	0.22%	0.05%
superfluo	3	42.86%	0.33%	0.08%
<b>modo</b>	<b>67</b>	100.00%	7.31%	1.81%
fut. S. (ind.)	4	5.97%	0.44%	0.11%
part. pas.	1	1.49%	0.11%	0.03%
pas. (subj.)	1	1.49%	0.11%	0.03%
pas. C. (ind.)	1	1.49%	0.11%	0.03%
pas. imp. (ind.)	5	7.46%	0.55%	0.14%
pres. (cond.)	1	1.49%	0.11%	0.03%
pres. (ind.)	19	28.36%	2.07%	0.51%
pres. (inf.)	21	31.34%	2.29%	0.57%
pres. (part.)	1	1.49%	0.11%	0.03%
pres. (subj.)	13	19.40%	1.42%	0.35%
<b>otro</b>	<b>5</b>	100.00%	0.55%	0.14%
<b>superflua</b>	<b>91</b>	100.00%	9.93%	2.46%
<b>tiempo</b>	<b>59</b>	100.00%	6.44%	1.59%
fut. S. (ind.)	8	13.56%	0.87%	0.22%
pas. (inf.)	1	1.69%	0.11%	0.03%
pas. C. (ind.)	27	45.76%	2.95%	0.73%
pas. imp. (ind.)	11	18.64%	1.20%	0.30%
pas. s. (ind.)	1	1.69%	0.11%	0.03%
pres. (ind.)	8	13.56%	0.87%	0.22%
pres. (inf.)	1	1.69%	0.11%	0.03%
pres. (subj.)	1	1.69%	0.11%	0.03%
pres. cont. (ind.)	1	1.69%	0.11%	0.03%
<b>ubicación</b>	<b>63</b>	100.00%	6.88%	1.70%
colocación	51	80.95%	5.57%	1.38%
múltiple	2	3.17%	0.22%	0.05%
permutación	10	15.87%	1.09%	0.27%
<b>vocabulario</b>	<b>620</b>	-	<b>100.00%</b>	<b>16.75%</b>
<b>barbarismo</b>	<b>232</b>	100.00%	37.42%	6.27%
anglicismo	62	26.72%	10.00%	1.67%
germanismo	1	0.43%	0.16%	0.03%
hispanismo	120	51.72%	19.35%	3.24%
inexistente	25	10.78%	4.03%	0.68%
italiano	4	1.72%	0.65%	0.11%
neologismo	19	8.19%	3.06%	0.51%

<b>Categorías y sub-categorías</b>	<b>Cantidad</b>	<b>% sub-tipo</b>	<b>% tipo</b>	<b>% total</b>
otro	1	0.43%	0.16%	0.03%
<b>conceptual</b>	<b>50</b>	100.00%	8.06%	1.35%
<b>expresión</b>	<b>17</b>	100.00%	2.74%	0.46%
<b>impropiedad</b>	<b>196</b>	100.00%	31.61%	5.29%
frecuencia	3	1.53%	0.48%	0.08%
raíz	38	19.39%	6.13%	1.03%
sentido	155	79.08%	25.00%	4.19%
<b>nivel</b>	<b>14</b>	100.00%	2.26%	0.38%
inferior	2	14.29%	0.32%	0.05%
tu/vous	12	85.71%	1.94%	0.32%
<b>otro</b>	<b>1</b>	100.00%	0.16%	0.03%
<b>pleonasma</b>	<b>14</b>	100.00%	2.26%	0.38%
<b>selección</b>	<b>96</b>	100.00%	15.48%	2.59%
función	38	39.58%	6.13%	1.03%
otro	1	1.04%	0.16%	0.03%
paronimia	30	31.25%	4.84%	0.81%
sinsentido	27	28.13%	4.35%	0.73%
<b>Total general*</b>	<b>3702</b>	-	-	<b>100%</b>

## Anexo 5: hojas de prueba.

### **Prueba de producción escrita en francés.**

Nivel: Francés I

Grupo: \_\_\_\_\_

Apellidos y nombres: \_\_\_\_\_

*Desarrolle por escrito el tema que se le da a continuación, respetando el número mínimo de palabras y el tiempo indicado. Hágalo lo mejor que pueda. No utilice diccionario. Si no entiende el tema pregunte al profesor antes de iniciar la prueba. Después de ello no consulte con sus colegas ni con el profesor.*

**Sujet:** Présentez-vous le plus complètement possible.

**60 mots minimum ; 40 minutes maximum.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Prueba de producción escrita en francés.

Nivel: Francés II

Grupo: \_\_\_\_\_

Apellidos y nombres: \_\_\_\_\_

*Desarrolle por escrito el tema que se le da a continuación, respetando el número mínimo de palabras y el tiempo indicado. Hágalo lo mejor que pueda. No utilice diccionario. Si no entiende el tema pregunte al profesor antes de iniciar la prueba. Después de ello no consulte con sus colegas ni con el profesor.*

**Sujet:** Vous avez fait un voyage récent. Écrivez une lettre à un ami ; racontez le voyage avec le plus de détails possible.

**65 mots minimum ; 40 minutes maximum.**

---

---

---

---

---

---



## Prueba de producción escrita en francés.

Nivel: Francés III

Grupo: \_\_\_\_\_

Apellidos y nombres: \_\_\_\_\_

*Desarrolle por escrito el tema que se le da a continuación, respetando el número mínimo de palabras y el tiempo indicado. Hágalo lo mejor que pueda. No utilice diccionario. Si no entiende el tema pregunte al profesor antes de iniciar la prueba. Después de ello no consulte con sus colegas ni con el profesor.*

**Sujet:** Un ami à vous est malade : écrivez-lui. Prenez des nouvelles et donnez-lui des nouvelles.

**65 mots minimum ; 40 minutes maximum.**

---

---

---

---

---

---



## Prueba de producción escrita en francés.

Nivel: Francés IV

Grupo: \_\_\_\_\_

Apellidos y nombres: \_\_\_\_\_

*Desarrolle por escrito el tema que se le da a continuación, respetando el número mínimo de palabras y el tiempo indicado. Hágalo lo mejor que pueda. No utilice diccionario. Si no entiende el tema pregunte al profesor antes de iniciar la prueba. Después de ello no consulte con sus colegas ni con el profesor.*

**Sujet:** écrivez une lettre à un journal pour lui réclamer des nouvelles plus intéressantes.

**80 mots minimum ; 40 minutes maximum.**

---

---

---

---

---

---



## **Prueba de producción escrita en francés.**

Nivel: Francés V

Grupo: \_\_\_\_\_

Apellidos y nombres: \_\_\_\_\_

*Desarrolle por escrito el tema que se le da a continuación, respetando el número mínimo de palabras y el tiempo indicado. Hágalo lo mejor que pueda. No utilice diccionario. Si no entiende el tema pregunte al profesor antes de iniciar la prueba. Después de ello no consulte con sus colegas ni con el profesor.*

**Sujet:** À votre avis, quels ont été les changements les plus importants des vingt dernières années dans votre pays ? Quels sont ceux qui ont été positifs ou ceux qui ont été négatifs, pour vous ? Pourquoi ?

**120 mots minimum ; 40 minutes maximum.**

---

---

---

---

---

---





---

---

---

---

## Anexo 6: instrucciones para el examinador.

### Instructivo para la corrección

Estimado examinador:

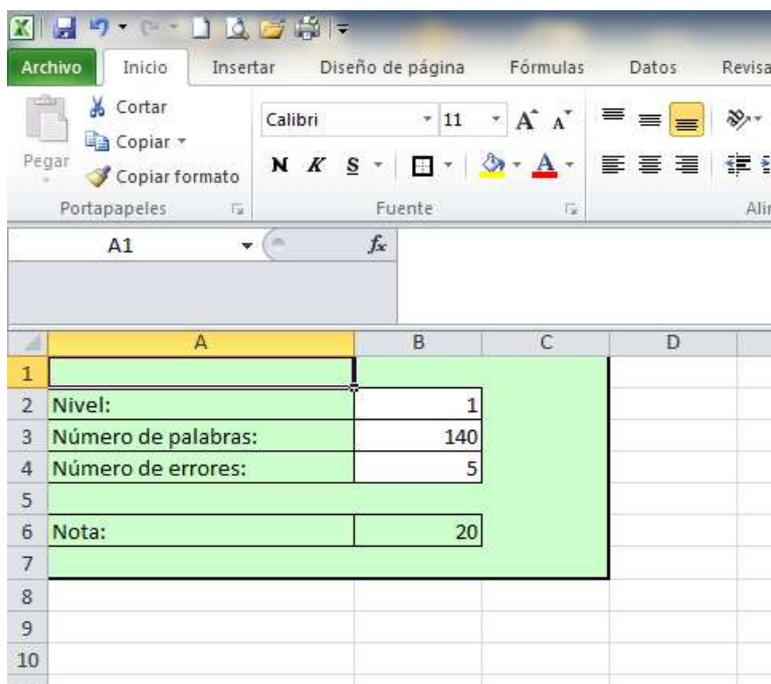
La corrección de estas pruebas de redacción es parte de un estudio destinado a perfeccionar los criterios de calificación de la producción escrita en francés lengua extranjera.

Para corregir las pruebas debe usted hacer lo siguiente, para cada prueba:

Ubicar y contar los errores de la prueba.

contar las palabras de la prueba.

Consignar esos datos, así como el nivel del alumno (francés I, francés II, etc.), en el archivo “protocolo.xlsx”, en donde aparece lo siguiente (ejemplo):



The screenshot shows the Microsoft Excel interface with the 'Inicio' (Home) tab selected. The ribbon includes options for 'Cortar', 'Copiar', 'Pegar', 'Copiar formato', 'Calibri', 'Fuente', and 'Alir'. The active cell is A1. Below the ribbon, a table is displayed with the following data:

	A	B	C	D
1				
2	Nivel:	1		
3	Número de palabras:	140		
4	Número de errores:	5		
5				
6	Nota:	20		
7				
8				
9				
10				

En el mismo archivo aparecerá automáticamente la nota del alumno

Consigne en la hoja de la prueba la nota del alumno (en la parte superior), el número de errores (en la parte inferior de la hoja) y el número de palabras (entre paréntesis, después del número de errores).

Puede hacer las anotaciones que desee en la hoja de prueba.

### **Respecto a los errores**

Para ubicar los errores en la prueba: subraye el elemento erróneo. Si el error concierne a toda una frase o párrafo, haga una línea vertical en el margen, a la altura de la frase/párrafo. No necesita identificar el tipo de error ni consignar la forma correcta, pero puede hacerlo si lo desea.

Cuenta todos los aspectos que usted considere erróneos. No sólo errores de morfosintaxis, ortografía o vocabulario, sino también de estilo (formas que no son gramaticalmente incorrectas pero igualmente faltan a las normas del idioma), de puntuación (incluyendo uso de mayúsculas/minúsculas), etc.

Cuenta como un error no poner la fecha en una carta formal, y otros por el estilo. También cuenta como un error (uno solo) el hacer menos palabras que lo exigido, o tratar un tema que no corresponde a la consigna.

Puede haber más de un error en la misma palabra (por ejemplo, en *je suis une étudiante peruvien*, *peruvien* tiene dos errores: falta acento y no concuerda).

Si un error se repite, no se vuelve a contar. Sin embargo, para considerar que se repite debe ser exactamente el mismo tipo de error y la misma palabra. Por ejemplo, en: *Je ai téléphoné à Franck et il ne a pas répondu parce qu'il ne avait pas écouté*. El mismo tipo de error (omite la elisión) se repite tres veces: **je ai**, **il ne a pas**, **il ne avait pas**. En ese caso se cuentan dos errores (la falta en *je* cuenta por uno, y el error en *ne* cuenta también como uno, porque la segunda ocurrencia se considera repetición).

### **Respecto a la cuenta de palabras.**

Se considera palabra a todo lo que está separado por un espacio o un signo de puntuación, con excepción de los nombres propios (Tour Eiffel, Juan Pérez Gómez, etc.), que cuentan como una sola palabra. El apóstrofe de elisión no cuenta (*l'homme* se considera una sola palabra).

## Anexo 7: Cuestionario aplicado a los jueces

Estimado evaluador:

Por favor conteste estas preguntas, que permitirán conocer su opinión sobre la forma de corregir que le hemos pedido poner a prueba. Coloque un aspa en la columna que corresponde mejor a lo que usted piensa

	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Esta forma de corregir es sencilla					
Esta forma de corregir es rápida					
Esta forma de corregir es adecuada					
En general la nota que obtienen los alumnos me parece adecuada					
La nota que obtienen los alumnos es superior a la que yo le pondría					
La nota que obtienen los alumnos es inferior a la que yo le pondría					
Tener que usar la computadora es un problema					
Yo usaría esta forma de corregir					

Esta forma de corregir es mejor que la que yo suelo usar					
Esta forma de corregir es más simple que la que yo suelo usar					

Haga por favor un comentario libre sobre esta forma de corregir.

¡GRACIAS!

Comentarios libres de los jueces:

Evaluador 1: Es una manera equilibrada de corregir porque es proporcional al número de palabras.

Evaluador 2: Pienso que los rubros como léxico, morfosintaxis, coherencia, deben estar mejor especificados, asignándoles un peso distinto a cada uno.

Evaluador 3: Esta forma de corregir es interesante pero sería importante conocer cuáles han sido los criterios empleados para clasificar la compela clasificación por nivel en la relación: Nivel-competencia por alcanzar y número de palabras mínimas en la redacción así como tipo de error



## Nivel 2

Percentil	Nota
.0581395300	19.0000
.0584053108	19.0000
.0651827212	18.0000
.0715343900	17.0000
.0728835950	17.0000
.0750296258	17.0000
.0831518501	16.0000
.0902418608	16.0000
.0917837234	16.0000
.0937209340	16.0000
.0972790714	16.0000
.1010120476	16.0000
.1053132499	16.0000
.1085005324	16.0000
.1087438840	15.0000
.1112382340	15.0000
.1186566430	15.0000
.1237345678	15.0000
.1245216049	15.0000
.1258823520	15.0000
.1281323496	15.0000
.1306040940	15.0000
.1333681410	15.0000
.1353486216	15.0000
.1364475900	15.0000
.1370561360	15.0000
.1371931220	14.0000
.1396568604	14.0000
.1440318597	14.0000
.1482371760	14.0000
.1523237142	14.0000
.1549010972	14.0000
.1565824193	14.0000
.1573984992	14.0000
.1577819580	14.0000
.1604340756	14.0000
.1640314677	14.0000
.1656013723	14.0000
.1664776628	14.0000
.1685714280	14.0000
.1709999987	14.0000
.1729285706	14.0000
.1747499999	13.0000
.1752972992	13.0000
.1756418960	13.0000
.1797192364	13.0000
.1842023098	13.0000
.1852246552	13.0000

Percentil	Nota
.1861605100	13.0000
.1863472488	13.0000
.1900569276	13.0000
.1938288948	13.0000
.1985974764	13.0000
.2029945865	13.0000
.2039741588	12.0000
.2050273851	12.0000
.2065435794	12.0000
.2081293725	12.0000
.2100399600	12.0000
.2116025625	12.0000
.2118997650	12.0000
.2126535613	12.0000
.2147420164	12.0000
.2164760950	12.0000
.2173596700	12.0000
.2180238736	12.0000
.2182493344	11.0000
.2204382153	11.0000
.2259339090	11.0000
.2300416686	11.0000
.2321666652	11.0000
.2371666641	11.0000
.2456666658	11.0000
.2500000000	11.0000
.2500000000	11.0000
.2551923079	11.0000
.2650000006	10.0000
.2695322250	10.0000
.2700623700	10.0000
.2731041319	10.0000
.2777662918	10.0000
.2820808792	10.0000
.2862058816	10.0000
.2918750000	10.0000
.2982500000	10.0000
.3031489368	10.0000
.3074893632	10.0000
.3181914891	10.0000
.3308510610	10.0000
.3379271709	10.0000
.3436414608	9.0000
.3562583515	9.0000
.3701594470	9.0000
.3783508165	9.0000
.3857808892	8.0000
.4115727292	8.0000

.1860307051	13.0000
-------------	---------

.4389272728	8.0000
-------------	--------

### Nivel 3

Percentil	Nota
.0449438200	19.0000
.0449438200	19.0000
.0449438200	19.0000
.0450663952	19.0000
.0452247215	18.0000
.0453830478	17.0000
.0489114864	17.0000
.0552153116	17.0000
.0615191368	16.0000
.0684059250	16.0000
.0765169355	16.0000
.0846279460	15.0000
.0920649645	15.0000
.0932113910	15.0000
.0943578175	15.0000
.0955042440	15.0000
.0968260841	15.0000
.0981739114	15.0000
.0995217387	15.0000
.1033009700	15.0000
.1084174735	15.0000
.1135339770	15.0000
.1179278469	15.0000
.1213211472	15.0000
.1247144475	14.0000
.1278451584	14.0000
.1298817468	14.0000
.1319183352	14.0000
.1339549236	14.0000
.1366715760	14.0000
.1394108972	14.0000
.1421502184	14.0000
.1432530091	14.0000
.1437865718	14.0000
.1443201345	14.0000
.1454457804	14.0000
.1471265043	14.0000
.1488072282	14.0000
.1502404584	14.0000
.1510687040	14.0000
.1518969496	13.0000
.1527762196	13.0000
.1543953434	13.0000
.1560144672	13.0000
.1576335910	13.0000

Percentil	Nota
.1589626467	13.0000
.1609523812	13.0000
.1657611818	13.0000
.1705699824	13.0000
.1751037805	13.0000
.1782075656	13.0000
.1813113507	13.0000
.1844151358	13.0000
.1849707257	13.0000
.1853505780	12.0000
.1857304303	12.0000
.1904729948	12.0000
.1970003052	12.0000
.2035276156	12.0000
.2082945005	12.0000
.2111835982	12.0000
.2140726959	12.0000
.2163102264	12.0000
.2166745012	12.0000
.2170387760	12.0000
.2174022609	12.0000
.2177420488	12.0000
.2180818367	12.0000
.2184216246	12.0000
.2197478950	12.0000
.2213109212	12.0000
.2228739474	12.0000
.2271402694	12.0000
.2333589717	12.0000
.2395776740	11.0000
.2494511186	11.0000
.2659695492	11.0000
.2824879798	11.0000
.2980612244	11.0000
.3072544635	11.0000
.3164477026	11.0000
.3256409417	11.0000
.3275548696	11.0000
.3286888713	11.0000
.3298228730	11.0000
.3366823903	11.0000
.3462683436	10.0000
.3558542969	10.0000
.3695029228	10.0000
.3880847940	9.0000

.1580302260	13.0000
.1581917670	13.0000
.1583533080	13.0000
.1585441033	13.0000
.1587533750	13.0000

.4066666652	8.0000

#### Nivel 4

Percentil	Nota
.0337078700	17.0000
.0357213516	17.0000
.0398741574	16.0000
.0671835072	15.0000
.0836934990	15.0000
.0863758908	15.0000
.0912375578	15.0000
.0975147080	15.0000
.1055220590	15.0000
.1164726020	15.0000
.1233978242	15.0000
.1236774464	14.0000
.1251119182	14.0000
.1280208076	14.0000
.1332311710	14.0000
.1367468512	14.0000
.1391333342	14.0000
.1398666668	14.0000
.1401894752	14.0000
.1411268580	14.0000
.1436875854	14.0000
.1478862296	14.0000
.1514621810	14.0000
.1522016780	14.0000
.1525793650	14.0000
.1532222248	13.0000
.1550555596	13.0000
.1584646480	13.0000
.1616926000	13.0000
.1620529600	13.0000
.1653140432	13.0000
.1692729308	13.0000
.1706966102	13.0000
.1715935612	13.0000
.1721594140	13.0000
.1723459564	13.0000
.1759036120	13.0000
.1808887148	13.0000
.1822567694	13.0000
.1849715360	13.0000
.1884796340	13.0000
.1911674180	13.0000
.1935785924	13.0000

Percentil	Nota
.2136785686	13.0000
.2136785686	13.0000
.2151118732	13.0000
.2168158348	13.0000
.2235268364	13.0000
.2274453410	13.0000
.2278250852	13.0000
.2327611412	12.0000
.2367646464	12.0000
.2391036072	12.0000
.2457264960	12.0000
.2506310668	12.0000
.2522330056	12.0000
.2524840606	12.0000
.2530512652	12.0000
.2544978070	12.0000
.2587421368	12.0000
.2636857128	12.0000
.2690285712	12.0000
.2814815556	12.0000
.2945481740	12.0000
.3053920862	12.0000
.3115279236	12.0000
.3170518146	12.0000
.3243240048	12.0000
.3268365850	12.0000
.3277097300	12.0000
.3282192500	11.0000
.3289880276	11.0000
.3301831500	11.0000
.3326007300	11.0000
.3349999974	11.0000
.3375743688	11.0000
.3409725372	11.0000
.3502674712	11.0000
.3611493060	11.0000
.3644068416	11.0000
.3660430134	11.0000
.3668070204	11.0000
.3679649112	11.0000
.3734335820	11.0000
.3811721600	11.0000
.3835897400	11.0000

.1957330600	13.0000
.1970677450	13.0000
.2015116276	13.0000
.2083888856	13.0000
.2102222204	13.0000
.2115833326	13.0000
.2125000000	13.0000

.3981716824	11.0000
.4221449324	11.0000
.4527536270	10.0000
.4806891416	10.0000
.5060550710	10.0000
.5204790740	10.0000

### Nivel 5

Percentil	Nota
.0568181800	17.0000
.0568181800	17.0000
.0568181800	17.0000
.0586132496	17.0000
.0702812020	17.0000
.0819491544	16.0000
.0936171068	16.0000
.1034054800	16.0000
.1089648000	16.0000
.1145241200	16.0000
.1200834400	16.0000
.1233076896	16.0000
.1238076904	16.0000
.1243076912	15.0000
.1248076920	15.0000
.1268181824	15.0000
.1297727288	15.0000
.1327272752	15.0000
.1356818216	15.0000
.1390228840	15.0000
.1424799012	15.0000
.1459369184	15.0000
.1493939356	15.0000
.1498317192	15.0000
.1500179000	14.0000
.1502040808	13.0000
.1503842942	13.0000
.1504928988	13.0000
.1506015034	13.0000
.1507101080	13.0000
.1511038290	13.0000
.1524479380	13.0000
.1537920470	13.0000
.1551361560	13.0000
.1561564440	13.0000
.1566586184	13.0000
.1571607928	13.0000
.1576629672	13.0000
.1581083170	13.0000
.1585049600	13.0000
.1589016030	13.0000

Percentil	Nota
.1712744128	12.0000
.1727375056	12.0000
.1742005984	12.0000
.1758284636	12.0000
.1783625770	12.0000
.1808966904	11.0000
.1834308038	11.0000
.1857303748	11.0000
.1875022254	11.0000
.1892740760	11.0000
.1910459266	11.0000
.1920655896	11.0000
.1922077004	11.0000
.1923498112	11.0000
.1924919220	11.0000
.1935121768	11.0000
.1950812716	11.0000
.1966503664	11.0000
.1982194612	11.0000
.1988652480	11.0000
.1992340424	11.0000
.1996028368	11.0000
.1999716312	11.0000
.2025263168	11.0000
.2052631600	11.0000
.2080000032	11.0000
.2105411458	11.0000
.2107338812	10.0000
.2109266166	10.0000
.2111193520	9.0000
.2118702422	9.0000
.2144816484	9.0000
.2170930546	9.0000
.2197044608	9.0000
.2216441000	9.0000
.2225089120	9.0000
.2233737240	9.0000
.2242385360	9.0000
.2336109394	9.0000
.2502755640	9.0000
.2669401886	9.0000

.1592982460	13.0000
.1602960656	13.0000
.1615610748	13.0000
.1628260840	12.0000
.1640910932	12.0000
.1655013442	12.0000
.1669380028	12.0000
.1683746614	12.0000
.1698113200	12.0000

.2836048132	9.0000
.2922492822	9.0000
.2973292376	9.0000
.3024091930	9.0000
.3074891484	9.0000

**Nivel 6**

Percentil	Nota
.0292397700	19.0000
.0292397700	19.0000
.0292397700	19.0000
.0361295564	18.0000
.0440035980	18.0000
.0518776396	17.0000
.0555176684	17.0000
.0577463596	16.0000
.0599750508	16.0000
.0608935460	16.0000
.0610259236	16.0000
.0611583012	16.0000
.0614285716	16.0000
.0618367348	16.0000
.0622448980	16.0000
.0641139244	16.0000
.0684177228	16.0000
.0727215212	16.0000
.0763734204	16.0000
.0780696220	16.0000
.0797658236	16.0000
.0814408604	16.0000
.0829677436	16.0000
.0844946268	15.0000
.0860215100	15.0000
.0863207132	15.0000
.0866199164	15.0000
.0869191196	15.0000
.0870531396	15.0000
.0871635620	15.0000
.0872739844	15.0000
.0885714300	15.0000
.0902645500	14.0000
.0919576700	14.0000
.0944130560	14.0000
.0973258016	14.0000
.1002385472	14.0000
.1019754576	14.0000
.1025365328	14.0000

Percentil	Nota
.1177862012	14.0000
.1220588924	14.0000
.1263315836	14.0000
.1271327564	14.0000
.1274379980	13.0000
.1277432396	13.0000
.1296589868	13.0000
.1321115692	13.0000
.1345641516	13.0000
.1377988600	13.0000
.1415028440	13.0000
.1452068280	13.0000
.1493012216	13.0000
.1537860248	13.0000
.1582708280	13.0000
.1611295856	13.0000
.1612782672	13.0000
.1614269488	13.0000
.1625728304	13.0000
.1667103120	13.0000
.1708477936	13.0000
.1746617800	13.0000
.1762113000	13.0000
.1777608200	13.0000
.1793103400	13.0000
.1824715720	13.0000
.1856328040	13.0000
.1887940360	13.0000
.1915455580	13.0000
.1942385500	13.0000
.1969315420	13.0000
.1981796404	13.0000
.1989461076	12.0000
.1997125748	12.0000
.2002985080	12.0000
.2007761208	11.0000
.2012537336	11.0000
.2080037336	11.0000
.2210261208	11.0000

.1030976080	14.0000	.2340485080	11.0000
.1036660656	14.0000	.2506950932	11.0000
.1042468272	14.0000	.2733820084	11.0000
.1048275888	14.0000	.2960689236	11.0000
.1059142720	14.0000	.3138835348	11.0000
.1085187200	14.0000	.3170812340	10.0000
.1111231680	14.0000	.3202789332	9.0000
.1134065180	14.0000		
.1134421820	14.0000		
.1134778460	14.0000		
.1135135100	14.0000		

## Anexo 8b Tablas de equivalencia: intervalos de frecuencia de error y nota de producción escrita.

### Nivel 1

Errores / palabra		Nota
de (excluido)*	a (incluido)	
0.0000	0.0357	20
0.0357	0.0407	19
0.0407	0.0441	18
0.0441	0.0510	17
0.0510	0.0917	16
0.0917	0.1316	15
0.1316	0.1603	14
0.1603	0.1628	13
0.1628	0.1893	12
0.1893	0.4676	11
0.4676	0.5252	10
0.5252	0.5829	9
0.5829	0.6405	8
0.6405	0.6918	7
0.6918	0.7432	6
0.7432	0.7946	5
0.7946	0.8459	4
0.8459	0.8973	3
0.8973	0.9486	2
0.9486	1.0000	1
1.0000	más	0

\*salvo 0, que se incluye en el intervalo.

## Nivel 2

Errores / palabra		Nota
de (excluido)*	a (incluido)	
0.0000	0.0581	20
0.0581	0.0652	19
0.0652	0.0715	18
0.0715	0.0832	17
0.0832	0.1087	16
0.1087	0.1372	15
0.1372	0.1747	14
0.1747	0.2040	13
0.2040	0.2182	12
0.2182	0.2650	11
0.2650	0.3436	10
0.3436	0.3858	9
0.3858	0.5091	8
0.5091	0.5792	7
0.5792	0.6493	6
0.6493	0.7195	5
0.7195	0.7896	4
0.7896	0.8597	3
0.8597	0.9299	2
0.9299	1.0000	1
1.0000	más	0

*\*salvo 0, que se incluye en el intervalo.*

## Nivel 3

Errores / palabra		Nota
de (excluido)*	a (incluido)	
0.0000	0.0449	20
0.0449	0.0452	19
0.0452	0.0454	18
0.0454	0.0615	17
0.0615	0.0846	16
0.0846	0.1247	15
0.1247	0.1519	14
0.1519	0.1854	13
0.1854	0.2396	12
0.2396	0.3463	11
0.3463	0.3881	10
0.3881	0.4067	9
0.4067	0.4727	8
0.4808	0.5550	7
0.5550	0.6292	6
0.6292	0.7033	5
0.7033	0.7775	4
0.7775	0.8517	3
0.8517	0.9258	2
0.9258	1.0000	1
1.0000	más	0

*\*salvo 0, que se incluye en el intervalo.*

#### **Nivel 4**

Errores / palabra		Nota
de (excluido)*	a (incluido)	
0.0000	0.0087	20
0.0087	0.0174	19
0.0174	0.0337	18
0.0337	0.0399	17
0.0399	0.0672	16
0.0672	0.1237	15
0.1237	0.1532	14
0.1532	0.2328	13
0.2328	0.3282	12
0.3282	0.4528	11
0.4528	0.5619	10
0.5684	0.6164	9
0.6164	0.6643	8
0.6643	0.7123	7
0.7123	0.7602	6
0.7602	0.8082	5
0.8082	0.8561	4
0.8561	0.9041	3
0.9041	0.9520	2
0.9520	1.0000	1
1.0000	más	0

*\*salvo 0, que se incluye en el intervalo.*

#### **Nivel 5**

Errores / palabra		Nota
de (excluido)*	a (incluido)	
0.0000	0.0142	20
0.0142	0.0284	19
0.0284	0.0568	18
0.0568	0.0819	17
0.0819	0.1243	16
0.1243	0.1500	15
0.1500	0.1502	14
0.1502	0.1628	13
0.1628	0.1809	12
0.1809	0.2107	11
0.2107	0.2111	10
0.2111	0.3844	9
0.3844	0.4614	8
0.4614	0.5383	7
0.5383	0.6153	6
0.6153	0.6922	5
0.6922	0.7692	4
0.7692	0.8461	3
0.8461	0.9231	2

0.9231	1.0000	1
1.0000	más	0

*\*salvo 0, que se incluye en el intervalo.*

## Nivel 6

Errores / palabra		Nota
de (excluido)*	a (incluido)	
0.0000	0.0292	20
0.0292	0.0361	19
0.0361	0.0519	18
0.0519	0.0577	17
0.0577	0.0845	16
0.0845	0.0903	15
0.0903	0.1274	14
0.1274	0.1989	13
0.1989	0.2008	12
0.2008	0.3171	11
0.3171	0.3203	10
0.3203	0.3958	9
0.3958	0.4713	8
0.4713	0.5469	7
0.5469	0.6224	6
0.6224	0.6979	5
0.6979	0.7734	4
0.7734	0.8490	3
0.8490	0.9245	2
0.9245	1.0000	1
1.0000	más	0

*\*salvo 0, que se incluye en el intervalo.*